

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor (kombinace): Speciální pedagogika předškolního věku

Školní zralost
School Maturity

Bakalářská práce: 09–FP–KSS–2001

Autor:

Jana Hojčsková (Lásková)

Podpis:



Adresa:

Smetanova 673

512 51, Lomnice nad Popelkou

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Housová

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
86	48	24	0	17	12

V Liberci dne: 15. 4. 2010

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Jana Hojčsková
adresa: Smetanova 673, 512 51 Lomnice nad Popelkou
studijní obor (kombinace): Speciální pedagogika předškolního věku
Název BP: **Školní zralost**
Název BP v angličtině: **School Maturity**
Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Housová
Konzultant:
Termín odevzdání: 15. 4. 2010

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 20. 3. 2009


děkan


vedoucí katedry

Prevezal (kandidát): JANA HOJČSKOVÁ
Datum: 12. 5. 2009

Podpis: 

Název BP: ŠKOLNÍ ZRALOST

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Housová

Podpis: 

Cíl: Zjistit, ve kterých ze zkoumaných oblastí mají předškolní děti největší nedostatky

Požadavky: 1/ Studium odborných literárních a jiných zdrojů
2/ Formulace teoretických východisek
3/ Projektování průzkumu
4/ Sběr dat a interpretace
5/ Formulace závěrů

Metody: 1/ Analýza pedagogických dokumentů
2/ Pozorování

Literatura: JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ Hana. Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole. 3. vydání. Praha: 2000. Číslo neuvedeno.
MATĚJČEK, Zdeněk, DYTRYCH, Zdeněk. Děti, rodina a stres. 1. vydání. Praha: 1994. ISBN 80-85824-06-X.
MATĚJČEK, Zdeněk. Rodiče a děti. 2. vydání. Praha: 1989. 08-056-89.
RENDLOVÁ, Hana. Šimon půjde do školy. 2. vydání. Praha: 1998. ISBN 80-7178-243-2. České vydání vychází ze španělské publikace Libro Guía – LÁPIZ.
VERECKÁ, Naděžda. Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: Je vaše dítě zralé pro školu? A vy? pořadí vydání neuvedeno. Praha: 2002. ISBN 80-7106-474-2.

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

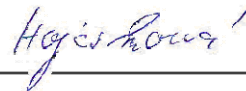
Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 15. 4. 2010

Jana Hojčsková

vlastnoruční podpis



Poděkování:

Děkuji vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Pavlíně Housové za odborné metodické vedení a za rady, které mi při zpracování bakalářské práce poskytla.

Děkuji paní Věře Smetanové, ředitelce Mateřské školy Luční v Semilech, za umožnění realizace praktické části, rodičům předškolních dětí i dětem samotným za jejich ochotnou spolupráci.

Děkuji své rodině za podporu při vzniku bakalářské práce a také svým sousedům – paní Ivaně Janáčkové a jejímu synovi Ondřejovi za cenné rady a pomoc při práci s počítačem.

Název bakalářské práce: Školní zralost

Název bakalářské práce: School maturity

Jméno a příjmení autora: Jana Hojesková

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2010

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Pavlína Housová

Resumé:

Bakalářská práce se zabývala problematikou školní zralosti a vycházela ze současných vědeckých poznatků o předškolním vývoji dítěte. Jejím cílem bylo aplikovat teoretické vědomosti do praxe a pomoci pedagogům odhalit nejproblematictější oblasti školní zralosti. Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování a prezentace odborných zdrojů vylicila historii školní zralosti, objasňovala současný pohled na školní zralost, popisovala aspekty školní zralosti, příčiny školní nezralosti a charakterizovala složky školní zralosti. Praktická část zjišťovala pomocí metody pozorování, metody rozhovoru a metody rozboru písemných prací dětí stav školní zralosti u 50 předškolních dětí. Výsledky ukazovaly na nedostatky v pozornosti zejména u chlapců, dále na nedostatky ve vnímání sluchovém a částečně ve vnímání zrakovém a na nedostatky v jemné motorice, především ve správném držení psacího náčiní. Vyústěly v konkrétní navrhovaná opatření v oblasti nácviku správného držení psacího náčiní a v oblasti rozvoje sluchového vnímání, zrakového vnímání, paměti a pozornosti. Za největší přínos práce vzhledem k řešené problematice bylo možné považovat odhalení nedostatků v konkrétních oblastech, na které by bylo vhodné v nejbližší době zaměřit pozornost rodičů i pedagogů.

Klíčová slova: školní zralost, historie školní zralosti, aspekty školní zralosti, příčiny školní nezralosti, složky školní zralosti

Titel der Bachelorarbeit: Die Schulreife

Name und Nachname des Autors: Jana Hojčsková

Akademisches Jahr der Abgabe der Bachelorarbeit: 2010

Betreuerin der Bachelorarbeit: Mgr. Pavlína Housová

Resümee:

Die Bachelorarbeit hat sich mit der Problematik der Schulreife befasst und ist von aktuellen Wissenschaftserkenntnissen über die Vorschulentwicklung der Kindern ausgegangen. Die Arbeit hat das Ziel verfolgt, theoretische Kenntnisse auf die Praxis anzuwenden und den Pädagogen zu helfen die problematischen Bereiche der Schulreife zu entdecken. Die Arbeit hat aus zwei Kardinalbereichen bestanden. Es handelte sich um den theoretischen Teil, der mit Hilfe der Bearbeitung und der Präsentation von Fachquellen die Historie der Schulreife dargestellt, aktuelle Auffassung der Schulreife aufgeklärt, Gesichtspunkte der Schulreife beschrieben und Bestandteile der Schulreife charakterisiert hat. Der praktische Teil hat mit der Hilfe der Methode des Beobachtens, Gesprächs, und der Arbeitsstudie von Kinderarbeiten die Stufe der Schulreife bei 50 untersuchten Kindern festgestellt. Die Ergebnisse haben Aufmerksamkeitsmangel vor allem bei Jungen und Mangel an Hör- und teilweise an Sehwahrnehmung und Mangel an Feinmotorik besonders bei richtiger Haltung der Schreibwerkzeugen gezeigt. Sie haben in konkrete vorgeschlagene Maßnahmen im Bereich der Einübung der richtigen Haltung der Schreibwerkzeugen und im Bereich der Entwicklung der Hör-, Sehwahrnehmung, Gedächtnis- und Konzentrationsentwicklung eingemündet. Der größte Beitrag der Arbeit im Hinblick auf die gelöste Problematik wurde Entdeckung von Mängeln in konkreten Bereichen, auf die ist Aufmerksamkeit von Eltern und Pädagogen auszurichten.

Schlüsselwörter: Die Schulreife, Historie der Schulreife, Aspekte der Schulreife, Gründe der schulischen Unreife, Bestandteile der Schulreife

The name of the bachelor thesis: School Maturity

The name of the author: Jana Hojčsková

The year of handing in: 2010

The master of the bachelor thesis: Mgr. Pavlína Housová

Summary:

The bachelor thesis dealt with problems of school maturity and it was based on present scientific knowledge about pre-school evolution of children. The objective of the thesis was to apply theoretical knowledge to practice and help teachers to reveal the most problematic fields of school maturity. The work was composed by two fundamental parts. The first one was the theoretical one which described, through the use of processing and presentation of expert sources, the history of school maturity, explained the present view on school maturity, described the aspects of school maturity, causes of school immaturity and characterized the elements of school maturity. The practical part found out, through the use of the observation method, conversation method and the method of analysis of exercises, the state of school maturity by fifty pre-school children. The results showed the lack of attention especially by boys, then the lack of auditory perception and partially of visual perception and the lack of fine motor activity, especially in the right holding of a writing-kit. The results lead to concrete proposed measures in the field of practice of the right holding of a writing-kit and in the field of development of auditory perception, visual perception, memory and attention. As the best contribution of the thesis, with respect to the solved problems, I could consider the revelation of the absences in concrete fields which would be appropriate to concentrate the attention of parents and teachers in the nearest period on.

Key words: school maturity, the history of school maturity, aspects of school maturity, causes of school immaturity, elements of school maturity

Obsah:

1	Úvod.....	9
	Teoretická část.....	11
2	Školní zralost.....	11
2.1	Historie školní zralosti	11
2.2	Současný pohled na školní zralost	12
2.3	Vstup dítěte na základní školu	13
2.4	Aspekty školní zralosti	14
2.4.1	Tělesný vývoj	15
2.4.2	Duševní vývoj	16
2.4.3	Sociální a emocionální vývoj	16
3	Školní nezralost	17
3.1	Příčiny školní nezralosti	17
3.2	Formy školní nezralosti	17
3.3	Projevy a důsledky školní nezralosti	18
3.4	Dítě s odloženou školní docházkou	19
3.5	Vyrovňovací třídy	20
4	Diagnostika školní zralosti	21
5	Údaje z Pedagogicko-psychologické poradny v Semilském okrese	22
6	Složky školní zralosti	22
6.1	Fyzická – somatická zralost	22
6.1.1	Hrubá motorika	22
6.1.2	Jemná motorika	23
6.1.3	Spontánní kresba, grafomotorika	23
6.1.4	Lateralita	24
6.2	Psychická zralost	25
6.2.1	Zrakové vnímání a paměť	25
6.2.2	Vnímání prostoru a prostorové představy	26
6.2.3	Vnímání času	27
6.2.4	Řeč	28
6.2.5	Sluchové vnímání a paměť	30
6.2.6	Základní matematické představy	31
6.3	Sociální a emocionální zralost	32
6.3.1	Hra	32
6.3.2	Sebeobsluha a samostatnost, pracovní zralost	33
7	Závěr teoretické části	34
	Praktická část.....	35
8	Výzkum školní zralosti dětí.....	35
8.1	Popis výzkumu	36
8.2	Popis jednotlivých vyšetření včetně vyhodnocení	39
8.3	Shrnutí výsledků praktické části	76
9	Závěr praktické části	77
10	Navrhovaná opatření	78
11	Seznam použitých odborných zdrojů	84
12	Seznam příloh.....	86

Motto: „Na dobrém počátku všechno záleží.“ Jan Amos Komenský

1 Úvod

Dlouhá léta pracuji jako učitelka mateřské školy, poslední roky ve speciální třídě s logopedickou péčí.

V povolání, které jsem si zvolila mám denně příležitost přesvědčit se o tom, jak velkým vývojovým skokem prochází člověk v raných stádiích svého života včetně období předškolního, kdy vývojově překračuje hranice rodiny a vstupuje do mateřské školy. Celá tato životní etapa je mimořádně významná, neboť má vliv na život dítěte v čase dalším – v době jeho školní docházky, při dalším studiu, ale i v dospělosti. Naším cílem je tento čas nepromeškat a naopak ho účelně a snaživě využít ke kultivaci osobnosti dítěte.

V tomto období dítě přijímá řád prostředí, ve kterém vyrůstá, osvojuje si návyky i tzv. prosociální vlastnosti. Tady se kladou základy přátelských vztahů, solidarity, spolupráce, základy empatického citění. Je to doba největší sugestibility v životě člověka a nejproduktivnější fantazie, doba pohádek. V tomto čase dítě vstupuje do dětské společnosti, která pro něho bude stále důležitější, bez problémů překonává etnické odlišnosti a je schopno nejlépe přijímat všechny možné zvláštnosti u druhých dětí.

Během studií mě hluboce zaujala problematika specifických vývojových poruch učení a jejich náprava. Individuálně se věnuji dětem se špatnou výslovností, napravuji lehké vady řeči. Pokaždé, když je dítě úspěšné, prožívám s ním jeho radost. Zaměření třídy, ve které v současné době působím, mě určitým způsobem nutí více se zamýšlet nad jednotlivými případy. Převážně k nám dochází děti s dyslalií, u mnohých však registrujeme další oslabení. V mnoha případech jde např. o děti hyperaktivní.

Podrobnějším studiem postupů i teorie jsem došla k závěru, že v praxi dětem denně předkládáme činnosti, které působí jako prevence možného vzniku specifických vývojových poruch učení v pozdějším školním věku a i na toto téma jsem se původně rozhodla zaměřit svoji bakalářskou práci. V poslední fázi rozhodování jsem však náměty přehodnotila a zpracovala téma „Školní zralost“, ovšem s cílem zjistit, ve kterých ze zkoumaných oblastí mají předškolní děti největší nedostatky.

Výzkum, který jsem na naší šestitřídní Mateřské škole Luční v Semilech provedla, pak má odhalit oblasti, ve kterých se skupina předškolních dětí jeví nejslabší. Výsledek by pro učitelky mateřské školy mohl být poučením, kterým směrem více zaměřit svoji pozornost, aby se odcházejícím dětem vstup do základní školy včetně osvojování trivia co nejvíce usnadnil a aby děti nebyly školními požadavky zaskočeny.

Teoretická část

2 Školní zralost

V odborné literatuře má „školní zralost“ několik označení a téměř pominuly dřívější spory a diskuse o nalezení vhodnějšího termínu. Někdy nese název „školní zralost“, jindy „školní způsobilost“ nebo „školní připravenost“.

Definice školní zralosti, jak ji uvádí Mertin podle Dittricha zní: „Školní zralostí rozumíme takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte na školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži. Je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince.“ (Buriánková, Jakoubková, Nádvorníková a kol., 1997, autor článku Mertin, C 1.4, s.7)

2.1 Historie školní zralosti

Pojem školní zralosti znal už Jan Amos Komenský před 350 léty, název pochází z vídeňské psychologické školy ve dvacátých letech minulého století a problémem se to stalo u nás někdy v šedesátých letech, kdy tehdejší socialistická škola začala být mimořádně náročná. Chtěla totiž ukázat svou převahu, přičemž ale schopnosti a vývojovou úroveň dětí nebrala moc v úvahu. A psychologické poradny od září do ledna či do února nedělaly dohromady nic jiného, než vyšetřovaly prvňáčky, kteří ve škole prostě nestačili. Odklad školní docházky o jeden rok vstoupil do psychologické praxe jako ochranný prostředek před neúměrným přetěžováním dětí. Tehdy také do praxe vstoupily psychologické zkoušky školní zralosti, jimiž dnes prochází většina dětí navštěvujících mateřské školy (a pokud o to rodiče požádají, samozřejmě i děti, které do školky nechodily). (Matějček, 2005, s.175)

Vyšetřování školní zralosti se u nás více rozšířilo v druhé polovině šedesátých let. Jeho zavedení spojujeme se jménem dětského psychologa docenta Jaroslava Jirásky, který vytvořil metodiku vyšetření i některé diagnostické nástroje, které se s úspěchem používají dodnes - např. Orientační test školní zralosti.

Původně prováděli vyšetřování školních zralostí pediatři či školní lékaři, postupně tato problematika přecházela do resortu školství a to do náplně pedagogicko-psychologických poraden.

Tato opatření před vstupem do školy měla směřovat k tomu, aby pravděpodobnost úspěchu v první třídě byla co nejvyšší. Úspěch, radost a zájem se významně podílejí na výsledcích vzdělávání i na budoucím vztahu jedince ke vzdělávacím aktivitám. Z hlediska efektivity školského systému není žádoucí dítě, které je neúspěšné, kterému učení nejde a učit se odmítá. Tato skutečnost vedla před více než třiceti lety k vytváření systému předškolních psychologických prohlídek, které si kladly za cíl vyhledat děti, které se jeví jako rizikové z hlediska první třídy základní školy a navrhnout pro ně nejvhodnější opatření.

2.2 Současný pohled na školní zralost

V průběhu let se výrazně změnil přístup rodičovské veřejnosti k předškolním prohlídkám. V dnešní době rodiče pod vlivem osvěty a zkušeností ostatních rodičů požadují odklad školní docházky výrazně častěji, než tomu bylo dříve, kdy se odkladům spíše bránili. Současná doba také více respektuje právo rodičů rozhodovat o osudu svého dítěte.

Význam předškolních prohlídek se mění. Pokud bude praxe i nadále tak liberální, jako je v současnosti, nebo dojde k faktickému uznání speciálních vzdělávacích potřeb každého jedince, bude vyšetření pro potřeby správního rozhodnutí mnohem méně významné. Na druhé straně výrazně vzroste potřeba poskytovat informace ovlivňující individuální přístup k dítěti. Předškolní prohlídky se pak ale nebudou soustřeďovat do posledního půlroku před zahájením školního roku, ale budou rozprostřeny do podstatně delšího období. K tomuto posunu bude docházet také proto, že prevence školní nezralosti či neúspěchů ve škole je pokládána za účinnější (a koneckonců i lacinější), než náprava vzniklých problémů.

(Buriánková, Jakoubková, Nádvorníková a kol., 1997, autor článku Mertin, C 1.4, s.6)

Podle tohoto pojetí je uznáno, že každé dítě má speciální potřeby, respektive speciální vzdělávací potřeby, a škola se k nim snaží přihlížet. Důsledné uplatnění individualizace výuky v budoucnosti bude zároveň znamenat i faktické zrušení agendy školní zralosti. Dítě bude přijímáno takové, jaké je, a škola bude hledat speciální přístupy, které umožní plné využití kapacity každého jednotlivce.

(Buriánková, Jakoubková, Nádvorníková a kol., 1997, autor článku Mertin, C 1.4, s.8)

Podle školských předpisů (zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol a středních škol (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů) zahajují u nás povinnou školní docházku všechny děti, které k 1. září dosáhnou věku šest let. Školské předpisy umožňují odložit zahájení školní docházky o jeden rok. Existuje možnost, aby nastoupily i děti mladší. O odložení povinné školní docházky či o předčasném vstupu rozhoduje na základě odborného

posudku ředitel školy, kam se dítě hlásí. Ve výjimečných případech lze realizovat i tzv. dodatečný odklad, při kterém se dítě vrací z první třídy zpět do mateřské školy.

Tyto přepisy vytvářejí v současné době zásadní rámec pro psychology, pedagogy, lékaře i pro rodiče. (Buriánková, Jakoubková, Nádvorníková a kol., 1997, autor článku Martin, C 1.4, s.2)

2.3 Vstup dítěte na základní školu

V různých státech se termín nástupu do školy liší a pohybuje se většinou v rozmezí pěti až sedmi let věku dítěte. Počátek školní docházky je například v Anglii stanoven na pět let, v Německu a u nás na šest let a v Rusku a v severských zemích na sedm let věku dítěte. Dověšení této věkové hranice a posouzení tělesné vyspělosti dítěte nám však neříká nic o tom, jak se dítě ve škole pracovní zařadí a sociálně přizpůsobí a jak bude celkově prospívat. V České republice se do prvního ročníku základní školy mohou přijímat děti, které k 1. září dovrší šesti let a z dětí, které tohoto věku dosáhnou až do konce kalendářního roku, se mohou přijímat pouze ty, které jsou přiměřeně tělesně a duševně vyvinuté.

V odborné literatuře se uvádí, že mezi dětmi, které při nástupu do školy dosáhly šesti let, je 10 - 15 % dětí pro školu nezralých (nezpůsobilých) a mezi dětmi, které ještě šesti let při vstupu do školy nedosáhly, je asi 50 - 60 % dětí školsky nezralých (nezpůsobilých). Tyto skutečnosti mají své důsledky zejména ve špatném prospěchu a v neurotizaci dětí, které nastoupily školní docházku ještě psychicky nezralé. Jde o důsledky velmi často dlouhodobé, které zanechávají následky ve vývoji psychiky a osobnosti dítěte.

Nástup dítěte do školy je výrazným mezníkem v jeho životě. Dosud bylo přijímáno zcela bez výhrad nebo bylo hodnoceno za nejružnější výkony, vlastnosti či dovednosti, dosud mohlo zanechat hry, když ho přestala bavit.

Nyní získává novou sociální roli, stává se školákem. Se vstupem na základní školu se bude muset soustředit a vyvíjet volní úsilí ke splnění takových pracovních úkolů, které ho občas nebudou příliš zajímat. Jeho hodnota bude do značné míry poměřována školními znalostmi a vědomostmi, dodržováním školního řádu, chováním a jednáním korespondujícím s hodnotami školy a to zejména tehdy, nebude-li zařazeno do některé ze škol alternativních.

Souhlasím s přáním některých rodičů za zmírnění tlaku klasifikace nebo za slovní hodnocení dětí v nižších ročnících základní školy alespoň v některých předmětech.

V současné době se mění názor na to, že škola má výlučnou zodpovědnost za vzdělávání dítěte, zatímco rodina je zodpovědná za výchovu. Rodiče jsou první učitelé, které dítě má a je nesporné, že vzdělávání ve čtení, psaní a počítání má počátky právě v rodině. Některé děti jsou rodinou vzdělány tak, že na začátku školní docházky ve větší či menší míře základy trivia zvládají. Existuje však skupina dětí, která přichází z tak nepodnětného prostředí, nebo mají velmi závažné osobní překážky, že vzdělávání v běžné základní škole nejsou schopny zvládnout.

Není pochyb o tom, že dobré výsledky ve škole se odvíjejí od poznání, že děti by měly vstupovat do školy školsky zralé.

2.4 Aspekty školní zralosti

Tradiční pojetí školní zralosti předpokládá, že jediné, co lze změnit, je dítě a školní úspěšnost na straně dítěte je podmíněná jeho optimálním somato-psycho-sociálním vývojem. Vývojové změny pak závisí na zrání centrální nervové soustavy (dále jen CNS) a na učení. Na zrání CNS se účastní genetické a vrozené dispozice, kalendářní věk, výška, váha, tělesný vývoj a zdravotní stav dítěte, na učení se podílí vliv vnějšího prostředí, což je výchova v rodině a v institucích. Nejenom biologické faktory, ale také vliv prostředí a výchovy má vliv na úspěšnost a neúspěšnost dítěte ve škole. Tím, že dítěti dáme např. odklad školní docházky, zvýšíme jeho způsobilost zvládnout nároky a požadavky školy.

Nový model, který je v současnosti uváděn do života, je mnohem dynamičtější. Počítá s tím, že se do určité míry mohou měnit nároky a požadavky na žáka, učitel i podmínky ve škole. Rozhodování o zralosti dítěte z tohoto pohledu vychází z interakce konkrétních podmínek na straně dítěte a zahrnuje rodinu a školu. Každý z těchto faktorů se významně podílí na tom, zda konečný verdikt bude znít: způsobilé – nezpůsobilé pro školu.

V tomto pojetí je každé dítě (patrně s výjimkou extrémních případů) zralé pro vstup do školy. Záleží však na tom, jakých hodnot bude nabývat konkrétní škola a jaké podmínky zabezpečí rodinné prostředí. Není třeba připomínat, že implicitně byl tento způsob uvažování obsažen i v řadě našich dřívějších poradenských rozhodnutí. Jestliže jsme věděli, že ve třídě bude přes třicet žáků, stejné charakteristiky na straně dítěte jsme posuzovali přísněji a spíše jsme doporučili odklad, než když toto dítě nastupovalo do první třídy s devatenácti dětmi. Podobně po roce 1976 ovlivnilo podstatně vyšší tempo výuky v první třídě (tedy podmínku na straně školy) zvyšování počtu odkladů. Pokud víme, že do první třídy nastoupí nezkušená,

nekvalifikovaná síla, velmi přísně posuzujeme sebemenší odchylky, protože máme obavy z malé tolerantnosti učitele a z následných problémů.

Rozebírané pojetí je i v souladu s měnícím se přístupem školy k individuálním zvláštnostem dětí. Zatímco naše současné školství používá termín „zdravotně postižený žák“ a „zdravý žák“, můžeme se již dnes setkat s pokusy o jiné pojetí. (Buriánková, Jakoubková, Nádvorníková a kol., 1997, autor článku Mertin, C 1.4, s.8)

Podle tohoto pojetí a zkušeností z poraden vyhovuje dnes požadovaným aspektům zralosti většina šestiletých dětí. *Všechny výzkumy spolehlivě potvrzují, že chlapci a děvčata mají stejnou inteligenci. Děvčata však vyspívají nervově, povahově, sociálně rychleji než chlapci. Rozdíl v šesti letech při nástupu do školy, pokud se to dá měřit, činí přibližně půl až tři čtvrtě roku. (Matějček, 1989, s. 233)*

„Školní zralost“ představuje tělesný, duševní a sociální vývoj odpovídající současným nárokům školy. (Buriánková, Jakoubková, Nádvorníková a kol., 1997; otevřený blok doplněn r. 2003, autorka definice Housarová, C 3.2, s.2)

Dnešní výchovně-vzdělávací podmínky v současných základních školách jsou podmíněny poměrně vysokým stupněm zralosti v oblasti rozumové, citové a sociální a v oblasti tělesného vývoje.

2.4.1 Tělesný vývoj

Okolo šestého a po šestém roce dítě dozrává pro školní docházku. Jedním z ukazatelů na fyzickou zralost je počátek výměny chrupu, která začíná od horních předních zubů. Pokud si chceme zjistit, zda dítě dospělo do fáze, kdy je růstově způsobilé pro školu, můžeme použít takzvanou „Filipínskou míru“. Přesvědčíme se, zda si dítě sáhne pravou rukou přes temeno hlavy na levé ucho. Z pedagogického hlediska nás dále zajímá dosažený stupeň jemné motoriky a senzomotorické koordinace (tj. např. manuální obratnost, rytmus) a motoriky hrubé. Před vstupem do školy by měl být již vysledován stupeň laterality v oblasti motorické a senzorické a vypořádány nejružnější smyslové vady pro případné zohlednění. Dítě by tedy mělo být v takovém zdravotním stavu, který mu dovolí zúčastňovat se vyučování. Somatický a zdravotní stav dítěte posuzuje odborný lékař, zpravidla pediatr.

2.4.2 Duševní vývoj

Pod tento pojem zahrnujeme celou řadu aspektů. Zejména nás zajímá dosažená úroveň v oblasti poznávacích procesů, kdy zjišťujeme úroveň záměrné schopnosti koncentrace pozornosti, funkčnosti vnímání (percepční zralost), analyticko-syntetických činností (skládání celku z částí), paměti, zvládnutí řeči jak po stránce formální (výslovnost), tak po stránce pojmové (přiměřená slovní zásoba, užívání jednoduchých souvětí bez dysgramatismů) a porozumění (schopnost verbální komunikace). Dále sledujeme kvalitu konkrétních myšlenkových operací (kategorie množství, pořadí, následnosti či příčinnosti, postihování podstatných znaků a vztahů), tedy přechod od názorného myšlení k myšlení logickému a schopnost chápat a užívat symboly (základ osvojování trivia). V neposlední řadě si také povšimneme zájmu dítěte o nové poznatky.

Někteří autoři do této oblasti řadí i zralost v oblasti vizuomotorické koordinace a rozvojemné motoriky ruky.

2.4.3 Sociální a emocionální vývoj

Dítě vstupující na základní školu potřebuje k optimálnímu zaškolení rovněž sociální dovednosti. Mělo by se umět na určitou dobu odloučit od rodiny a diferencovaně reagovat na učitele a spolužáky. Sociální zralost je někdy označována jako „vychovatelnost ve skupině“. Předpokládá akceptování příkazů autorit, samostatné začlenění do skupiny a také překonání egocentrismu. Dítě sociálně zralé by mělo být připraveno na sebe vzít roli školáka. Mělo by již dokázat odlišit hru od povinnosti a umět koncentrovat svoji pozornost pro ně i na neatraktivní činnosti.

Emoční zralost spočívá v dosažení určité citové stability a v potlačení své afektivity. Dítě nepodléhá bezprostředním impulsům v takové míře, jak tomu bylo dříve a lépe kontroluje citové procesy. Je do určité míry odolné vůči frustracím, to znamená, že dokáže přijmout případný dílčí neúspěch.

3 Školní nezralost

3.1 Příčiny školní nezralosti

Příčiny školní nezralosti mohou být různého původu. Může jít pouze o prostou vývojovou nezralost CNS, může jít o celkové nižší nadání, o postižení smyslového aparátu, ale i o smyslové vady. Jak se v mnoha případech ukazuje, může jít o nedostatky prostředí, v němž dítě vyrůstá a s tím často souvisí i citové narušení.

Citově nezralé bývají zejména děti, které mateřskou školu nikdy nenavštěvovaly a vyrůstaly v uzavřeném prostředí rodiny. Takovým dětem dělá problém vydržet bez ochranné postavy, neumí navazovat kontakty se stejně starými jedinci, jsou nejisté a při vstupu do školy hrozí problémy v zařazení se do skupiny dětí. Citově nezralé děti přicházejí i z prostředí citově chladného, které jejich potřebu přijetí a lásky nedokáže saturovat.

3.2 Formy školní nezralosti

a) Nezralost daná fyziologickým věkem

Nejjednodušší forma školní nezralosti dítěte souvisí obvykle s datem narození v letních měsících, jedná se tedy o dítě těsně šestileté. U těchto dětí lze předpokládat přirozenou vývojovou nezralost v oblastech psychických funkcí.

b) Nerovnoměrný vývoj psychických funkcí a z toho plynoucí tzv. funkční nezralost

Obvykle se jedná o nevyzrálou percepci, nevyzrálé řečové funkce, o sníženou koncentraci pozornosti, slabší vizuomotorickou koordinaci a nižší úroveň grafomotoriky.

c) Retardovaný vývoj

V tomto případě jde o celkové opoždění vývoje dítěte ve všech oblastech, často s prognózou dlouhodobého opoždění a nutností speciálně-pedagogických forem práce. Často se jedná o mentálně retardované dítě.

(Buriánková, Jakoubková, Nádvorníková a kol., 1997, autorka článku Masáková, C 1.7, s.2)

3.3 Projevy a důsledky školní nezralosti

Vstup do dnešní školy je pro nezralé děti velkou zátěží, která se může projevit jednak nápadným neklidem, překotností, impulsivitou, negativistickým chováním a podobně, na druhé straně naopak útlumem, pomalostí, těžkopádností, závislostí na jiných dětech či na učitelce, bázlivostí, nekomunikací, infantilním chováním atd.

Navzdory dobrému nadání se nezralé děti často vyznačují horším prospěchem, nesoustředěností, zvýšenou hravostí a nesamostatností, které vedou bohužel k selhávání hned na počátku školní dráhy a k následné dlouhodobé demotivaci. Dále dítě ohrožuje ve splnění podstatného úkolu školního věku, kterým je potvrdit svoji výkonnost ve srovnání s vrstevníky. Dítě si uvědomuje, že nároky nezvládá a tyto skutečnosti posléze často vyvolávají odpor ke škole a vzdělání vůbec. Předčasné zahájení školní docházky tak nepříznivě ovlivňuje vlastně celý další průběh života člověka.

Nezralé děti vyžadují širší odborné vyšetření. Snížení některých předpokladů především v percepčně-kognitivních oblastech je v mnoha případech také podkladem vzniku specifických poruch učení neboli dyslexií.

Dosud nejaktuálnější, resp. nejnovější definice pracovní skupiny Mezinárodní dyslektické společnosti, otištěná v roce 2003 (Kol. aut., 2003, Annals of Dyslexia), říká: „Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a plynulým rozpoznáváním slova, špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čtenému textu a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních vědomostí.“ (Michalová, 2008, s. 17)

Většina dětí zvládá základy trivia bez větších potíží. Ale vedle většiny zákonitě existuje menšina (2-3 %), která v důsledku drobné mozkové dysfunkce či nerovnoměrného vývoje jednotlivých mozkových oblastí s obtížemi zvládá techniku čtení, psaní i počítání přesto, že jde o děti s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí. (Buriánková, Jakoubková, Nádvorníková a kol., 1997; otevřený blok doplněn r. 2003, autorka článku Housarová, C 3.2, s.2)

Důsledky školní nezralosti se ovšem nemusí projevit okamžitě s nástupem školní docházky. Po neurčitých počátečních obtížích může dojít k jasným projevům nezralosti až ve vyšších

ročnících základní školy nebo až na učňovských školách, kdy nedostatky v učení učitelé svalují na lenost žáků. Nejde tedy jen o zhruba 2,5 % dyslektiků, ale i o širší skupinu žáků s obtížemi ve čtení, kterých lze předpokládat podle zahraničních i našich pramenů 20 % - 25 %. Problematika těchto poruch učení se dostala v poslední době do popředí zájmu odborné veřejnosti, zabývají se jí pediatri, neurologové, psychiatři, psychologové, pedagogičtí pracovníci a prostřednictvím rodičů těchto dětí i široká veřejnost. Velké množství snah provázených častými školními neúspěchy vede ke každodennímu napětí a stresům, které negativně ovlivňují a ohrožují zdravý psychomotorický vývoj dítěte a může být potencialem nositeli pozdějších závažných poruch chování a neuróz. Naopak včasná prevence, odhalení příčin a příznaků specifických poruch učení, volba vhodných metod a přístupů k těmto dětem mohou přispět ke zmírnění a úplnému odstranění výukových potíží.

3.4 Dítě s odloženou školní docházkou

Počet dětí, které vstupují do základní školy o jeden rok později, v průběhu minulých třiceti let narůstalo. Zatímco v polovině 60. let se jednalo o opatření ojedinělé, sedmdesátá léta počítala odklady na % (např. v Praze ve školním roce 1975/76 přibližně 3 % dětí z populačního ročníku), doba nedávno minulá a patrně i současná registruje přibližně dvacet procent odkladů u dětí z populace šestiletých. V některých lokalitách je procento ještě vyšší a přesahuje pětinu populačního ročníku. Údaje však nejsou zcela přesné, protože státní zpráva počet odkladů nikdy systematicky nesledovala. (Buriánková, Jakoubková, Nádvorníková a kol., 1997, autor článku Mertin, C 1.4, s.4)

Tradičně používané opatření představuje odložení školní docházky o jeden rok. Za tímto opatřením stojí předpoklad, že dítě během roku dozraje a lépe se na vstup do základní školy připraví, zvýší se jeho odolnost, získá nové zkušenosti, lépe a snadněji bude nároky základní školy zvládat.

Vlastní žádost o odklad školní docházky obvykle podávají rodiče dítěte na základě pediatrického nebo psychologického vyšetření. Je vhodné, aby dítě, kromě vyjádření pediatra, prošlo také psychologickým vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně-pedagogickém centru, eventuálně vyšetřením speciálně-pedagogickým, poněvadž je nutné stanovit pro dítě rozvíjecí plán či program. Rodiče, kteří o odložení školní docházky pro své dítě požádali, by měli počítat s tím, že odklad není jen „ulehčením“, ale také určitým závazkem vůči dítěti, že mu pomohou jeho obtíže překonat.

Touto prací napomůžeme nejen zdárnému vývoji dítěte, ale předejdeme vzniku menších či větších problémů při vyučování (i ve smyslu vzniku specifických vývojových poruch učení) v 1. třídě, ale také v průběhu celé školní docházky. (Jucovičová, Žáčková, 2000, s.1).

I po nástupu dítěte do první třídy základní školy lze v krajním případě, což je například dlouhodobé nezvládnání celkových požadavků kladených na dítě, dodatečně školní docházku odložit. Rodiče mohou o odklad požádat nejpozději do konce pololetí první třídy. Opouštějí-li děti první třídu základní školy z tohoto důvodu a vracejí-li se pak zpět do školy mateřské, je to pro ně zátěžová situace, která se může negativně promítnout do jejich dalekého budoucího života. *Přerušení školní docházky lze realizovat, pokud se ukáže, že dítě nastoupilo do školy natolik nezralé, že mu výuka činí značné potíže, a přitom existuje naděje, že by to mohlo být příští školní rok, až dítě trochu dozraje, lepší (tj. že špatné výsledky netkví například v zásadním nedostatku rozumových schopností, ale ve školní nezralosti).* (Verecká, 2002, s. 12)

3.5 Vyrovnávací třídy

Pro děti s dílčí nezralostí, děti oslabené a častěji nemocné jsou určeny vyrovnávací třídy, které vznikly před více než třiceti lety a v současné době bohužel spíše zanikají. Dětem je dána možnost pracovat v menším kolektivu (maximálně 15 žáků) a předpokládá se, že se jim dostává také výraznější individuální pomoci při překonávání potíží.

4 Diagnostika školní zralosti

I podle nového pojetí školní zralosti se zaměřujeme na dítě a informace o něm mají své nezastupitelné místo. V potaz však přicházejí i jiné, níže rozepsané faktory.

Převážnou součást předškolních prohlídek ovšem tvoří diagnostika. Výsledné reference vycházejí z názorů jednotlivých zúčastněných odborníků, kteří na doporučeních spolupracovali, tj. lékařů, psychologů a speciálních pedagogů. Důležitý je také názor rodičů a hodnocení z mateřské školy.

Důležitými faktory, které v diagnostice hrají roli, jsou pohlaví, kalendářní věk, zdravotní stav, somatická vyspělost, rozumová vyspělost, socioemoční vyspělost, pracovní vyspělost, vyspělost jazyka, hrubá a jemná motorika, zrakové a sluchové vnímání, paměť, běžné znalosti a dovednosti, úroveň mateřské školy, kterou dítě navštěvuje, počet dětí ve třídě základní školy, složení dětí ve třídě, osobnostní a profesní charakteristiky učitele, možnost poskytovat speciální péči ve škole, atmosféra školy, požadavky školy (školské soustavy), používané vzdělávací a výchovné postupy.

Učitelky mateřských škol mohou k testování školní zralosti využít prověřených a osvědčených materiálů.

Používá se běžně Jiráskova úprava Kernova testu (1970), založeného na zákonitosti percepčně motorického vyspívání dítěte. Jako doplněk z oblasti sociální připravenosti dítěte na školu je možné využít i testu Znalosti předškolních dětí (Matějček, Vágnerová 1976). Nesplní-li dítě požadované limity, je nutné celkové individuální vyšetření, jehož podstatnou složkou jsou testy inteligence a jejích jednotlivých složek. (Dytrych, Matějček, 1994, s.95)

Děti, které procházejí psychologickým vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně-pedagogickém centru, eventuálně vyšetřením speciálně-pedagogickým, jsou vyšetřovány různými druhy testů.

Jde například o testy rozumových schopností:

- Stanford-Binetovu zkoušku,
- McCartyové škály,
- Wechslerovy zkoušky inteligence – PDW, WISC III.,
- dále Ravenovy testy, Barevné matice, kresbu, grafomotoriku atd.

Pedagogové používají především metod pozorování a rozhovorů. V neposlední řadě také pracují s vývojovými škálami – např. Gesellovou vývojovou škálou nebo škálami N. Bayleyové.

5 Údaje z Pedagogicko-psychologické poradny v Semilském okrese

Ve školním roce 2008/2009 prošlo vyšetřením na školní připravenost celkem 357 dětí. Z tohoto počtu bylo doporučeno 151 odkladů školní docházky. Zpětnou informaci, zda byly skutečně realizovány, však Pedagogicko-psychologická poradna v Semilech nemá.

V tomto školním roce realizovala poradna metodickou pomoc pro kurz „Školička pro předškolní děti“ v ZŠ F. L. Riegra v Semilech. Budoucí prvňáčci se tak měli možnost seznámit s prostředím školy a se svými třídními učitelkami.

Především dětem, u kterých je třeba nastavit správné držení tužky, je každoročně určen Kurz grafomotoriky metodou Dr. Heyrovské. V Semilech jím ve školním roce 2008/2009 prošlo 14 dětí a v Turnově celkem 26 dětí.

Kurzem předškolních dovedností, který byl organizován v prostorách poradny, prošlo celkem 8 dětí.

Ve školním roce 2008/2009 prošlo pedagogicko-psychologickým vyšetřením 13 předškolních dětí z Mateřské školy Luční v Semilech. V osmi případech byl doporučen odklad školní docházky.

6 Složky školní zralosti

6.1 Fyzická – somatická zralost

Somatické parametry představují danost a výška a váha dítěte hrají při určování školní zralosti jen okrajovou roli. Filipínská míra, kostní věk a vývoj dentice mají jen zanedbatelný praktický význam. Důležitější je zdravotní stav dítěte. Případné časté absence komplikují školní úspěšnost dítěte.

6.1.1 Hrubá motorika

Dítě sledujeme při přirozených aktivitách – hrách, pobytu venku, při běhání, skákání apod. Některé činnosti navozujeme záměrně, požádáme, aby nám je dítě předvedlo. Posuzujeme pohyblivost dítěte, koordinaci jeho pohybů, udržení rovnováhy, provedení, rychlost i odvahu, s jakou se do činností pouští.

Úroveň motorických schopností a dovedností prolíná celý vývoj dítěte. Ovlivňuje fyzickou zdatnost, výběr pohybových aktivit, zapojení do kolektivu, vnímání, řeč, kresbu, později psaní. (Bednářová, 2008, s.7).

Méně obratné děti provádějí pohyby s menší přesností a pomaleji, některým pohybovým aktivitám se pro menší úspěšnost straní. Motorika má vliv i na celkový zdravotní stav jedince. Oslabení a chybné návyky z dětství se promítají do zdravotního stavu jedince po celý život.

Jak je již uvedeno výše, úroveň motorických schopností má značný vliv i na kresbu a psaní. Je velice důležité, aby dítě, které v blízké budoucnosti započne školní docházku, mělo uvolněnou celou paži, což je důležité pro zdárný průběh budoucího psaní. Proto volíme uvolňování ruky pomocí kresebných cviků tak, aby byla procvičena celá hrubá motorika (ramenní kloub), střední motorika (loketní kloub) a následně motorika jemná. Podle možností upevníme kus papíru (může být i balící) na zeď nebo na dveře a necháme děti uvolněnou rukou čárat sem tam po celé ploše papíru. Nejvhodnějším nástrojem je křída, tlustá tuha, později měkké pastelky.

6.1.2 Jemná motorika

Značný význam je prisuzován jemné motorice, neboť obratná ruka je nezbytná pro nácvik správného držení psacího náčiní a následné psaní. Dítě sledujeme při hrách, práci se stavebnicemi, mozaikami, při střihání, při rukodělných činnostech, při zapínání knoflíků, zavazování tkaniček, zapínání zipů, navlékání korálků apod. a sledujeme přiměřenou obratnost ruky. Tu můžeme cvičit také vytrháváním tvarů z papíru, cupováním papíru a vaty, střiháním papíru, modelováním, prací s vizovickým těstem, vhazováním korálků do láhví s užším hrdlem (sklenic od kečupu) a končíme u sklenic s hrdlem úzkým (od limonád). Vedeme děti k tomu, aby pracovaly třemi prsty, které se podílejí na špetkovém úchopu psacího náčiní.

6.1.3 Spontánní kresba, grafomotorika

Vyhodnotit jednotlivé grafomotorické prvky můžeme již ze spontánní kresby, popřípadě můžeme použít grafomotorické listy, které dáme dítěti vypracovat a kterých je již dnes na trhu dostatek. V neposlední řadě si je můžeme i sami vytvořit. Sledujeme plynulost tahů, uvolnění ruky a tlak na podložku, postavení ruky a držení tužky.

Základním předpokladem pro správný úchop psacího náčiní je schopnost dítěte vytvořit špetkový úchop. Nejprve proto dítě učíme pojmenovat jednotlivé prsty na ruce, pak procvičujeme špetku bez náčiní. Imitujeme uždibování těsta třemi prsty, cukrování, makování, solení. Dbáme přitom na to, aby dítě udrželo v dlani malík a prsteník a pracovalo doopravdy pouze prsty podílejícími se na špetkovém úchopu. Pokud se mu jmenované prsty nedaří samovolně držet v dlani, necháme mu jimi v ruce přidržovat vatovou kuličku. Předvedeme správné držení náčiní a dítě napodobí úchop dle našeho vzoru. Správný úchop mohou podpořit pastelky a tužky trojhranného tvaru či násadka na tužku trojúhelníkového provedení.

(Housarová, Michalová, 2002, č.9, s.10)

Zaměřujeme se také na to, jakým způsobem sleduje dítě práci na papíře, sledujeme jeho vizuomotoriku.

Na uvolňování ruky a zápěstí můžeme použít některé z obtahovacích rozcvičovacích cviků jednotažných. *V průběhu předškolního věku lze ruku uvolňovat pomocí grafických uvolňovacích cviků: čmáranice, cesty k bludišti; motání klubička; vlnky na hladině vodní hladiny; slepičky zobou zrníčka (uvolněný pohyb zápěstí, tečky); spojování překreslených bodů čarami na volné ploše papíru, cílem je dojít ke spojování bodů ve směru zleva doprava; dolní oblouk – houpeme se na houpačce; horní oblouk – házíme míč na koš. Procvičujeme kruhy, smyčky, hadovky (srdčité listy), dále osmičky ležaté i stojaté, šikmé čáry, ovály, obtahování cviků znázorněných pouze tečkovanou čarou.*

Důležitým momentem je také naučit dítě správně při kreslení a psaní sedět u stolu. Správné sezení vypadá tak, že nohy jsou vedle sebe, chodidla spočívají plně na podlaze, lýtková kost s kostí stehenní svírají úhel 90°. Dítě musí sedět stabilně a uvolněně, na celém sedadle židle. Trup je mírně nakloněn dopředu, hrudník se však nedotýká stolu. Ramena jsou stejně vysoko, předloktí je umístěno na desce stolu souměrně, lokty jsou mírně odtážené od trupu, ohnuté přibližně do úhlu 90°, ruce spočívají lehce na podložce. Hlava je mírně nakloněna dopředu v prodloužení osy páteře, naklání se do stran. Vzdálenost očí od papíru se doporučuje 25 - 30 cm. (Housarová, Michalová, 2002, č.8, s.13)

6.1.4 Lateralita

Sledujeme, kterou rukou dítě danou činnost provádí a zda ruce nestřídá. U jemnějších činnostech, kde musíme použít obě ruce (např. odemykání visacího zámku či navlékání nitě do jehly), považujeme za dominantní tu ruku, která vykonává pohyb, nedominantní ruka

přidrží. Za dominantní, vedoucí ruku, považujeme tu, kterou dítě vykonává převážnou většinu činností – ruka je aktivnější, obratnější.

Lateralitu oka zjistíme tak, že dítěti půjčíme kukátko nebo krasohled a sledujeme, ke kterému oku jej dítě přiloží.

6.2 Psychická zralost

Existují určité kritické výhrady vůči současné diagnostice inteligence, ale je zřejmé, že dítě s nižší úrovní rozumových schopností je vývojově mladší. U dětí, u kterých se dá předpokládat, že rok odkladu pomůže výrazně snížit deficit vůči dětem o jeden rok mladším, je odklad doporučen.

6.2.1 Zrakové vnímání a paměť

Zrakem přijímáme nejvíce informací a je tedy prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace.

V předškolním věku se zpřesňuje koordinace ruky a oka – vizuomotorická koordinace a teprve v tomto období je dítě schopno více vnímat a uvědomovat si polohu předmětu v prostoru. Nejdříve odlišuje horno-dolní postavení, později postavení vpravo-vlevo. Pro předškolní věk je charakteristické vnímání se zaměřením více na celek než na detail. Vnímání celku předchází vnímání jednotlivých částí a tento poznatek má podstatný význam pro sledování vývoje části a celku, zrakové analýzy a syntézy. Velice důležité je rozvíjení zrakové paměti. Přesnost a zapamatování předmětů, které dítě vidí, má významný vliv pro myšlení dítěte. Ve školním věku tato schopnost umožní dítěti správně si zapamatovávat a vybavovat symboly – písmena a číslice. Dále je třeba, aby na počátku školní docházky dítě zvládlo sledovat text odshora dolů a zleva doprava, fixovat oči v uvedeném směru a pravidelně je po řádku posunovat.

V předškolním věku je nejdůležitější rozvíjet zrakové vnímání pro získávání, zpracování a uchování informací z okolního světa. Představy předškolního věku mají konkrétní obsah. Symboly tohoto věku mají podobu obrázků. Zkreslené, neúplné zrakové vnímání, ať již na úrovni zachycení, zpracování nebo uchování informací, negativně ovlivňuje poznávání světa, způsob myšlení. Jeho oslabení v předškolním období se odrazí později ve školním věku do obtížného vnímání abstraktních symbolů. Vzhledem k tomu, že písmena

a číslice jsou abstraktními symboly, promítá se tak deficit zrakového vnímání do čtení, psaní, počítání. (Bednářová, 2008, s.15).

Vlivem oslabení zrakového vnímání může docházet ve školním věku k některým potížím, například k záměnám písmen, k pomalému osvojování si písmen a jejich zapamatování, k pomalejšímu čtení oproti vrstevníkům a čtení se zvýšenou chybovostí či k obtížím v matematice. *Podkladem těchto potíží zpravidla není to, že by byl oslaben samotný orgán, oko, ale jsou oslabeny některé funkce podílející se na zachycení, zpracování a uchování zrakového vjemu.*

Část dětí v předškolním věku rozvíjí zájem o znalost a psaní písmen. Některé děti se zkoušejí podepsat, často svůj podpis píše jako celek – obrázek. Mnohdy se stane, že napsaná písmena jsou v horizontální, častěji však ve vertikální poloze převrácena – zrcadlí se. Tento jev může být ukazatelem nevyzrálého zrakového vnímání – zejména zrakového rozlišování, proto je vhodné si úroveň vývoje v této oblasti ověřit, popř. zahájit stimulaci. Zrcadlení písmen v předškolním věku však často vzniká nezkušeností dítěte s tvary a polohou písmen. (Bednářová, 2008, s.15).

Zrakové vnímání můžeme sledovat v několika oblastech: vnímání barev, vnímání figury a pozadí, zrakové rozlišování (optická diferenciacce), vnímání části a celku (optická analýza a syntéza), oční pohyby, zraková paměť. Oslabení v jedné oblasti se často promítne do oblastí dalších.

6.2.2 Vnímání prostoru a prostorové představy

Nejdříve dítě chápe a teprve pak zařadí do aktivního slovníku pojmy nahoře - dole, později přidá pojmy vpředu – vzadu, okolo pátého roku pojmy vpravo – vlevo. Předškolní dítě by se mělo orientovat pomocí dalších základních pojmů – uprostřed, před, hned před, hned za, mezi, nad, pod, vedle. Můžeme sledovat i používání dalších pojmů - daleko, blízko, první, poslední, prostřední, předposlední, níže, výše. Všimáme si, jestli dítě používá správně předložky na, do, v, u. Na konci předškolního věku zjišťujeme, zda je dítě schopno užívat pojmů vpravo, vlevo na vlastním těle, tj.ukázat např. svou pravou ruku, levé oko..., zda je schopno určit vpravo, vlevo na obrázku nebo v prostoru. Nejobtížnější a pro předškolní děti příliš náročné, je určování pravé a levé strany na druhé osobě (myšleno v protilehlém postavení).

Zaměřujeme se tedy na vzájemné situování předmětů či obrázků a vedeme dítě k manipulaci s předměty dle konečného místa určení. Musíme mít na paměti, že dítě si dovednost osvojuje nejdříve prakticky a teprve v další etapě je schopno pojmenovat lokalizaci.

Děti rády zakreslují obrázky podle diktátu, např. „Nakresli do levého dolního rohu hrušku, do pravého dolního rohu kytičku, nad hrušku jahodu, mezi hrušku a kytičku hvězdičku...“

Vlivem oslabení prostorového vnímání může ve školním věku docházet k různým potížím. Například k obtížné orientaci v textu při čtení a psaní, potížím při psaní, potížím v matematice, k ztížené orientaci v mapách, až nemožnost zápisu do slepých map, potížích při sportu i obtížích v koordinaci pohybů při manipulaci s předměty, potížím v sebeobsluze apod.

6.2.3 Vnímání času

Předškolní dítě žije především přítomností a vnímání času mu působí velké potíže. Plynutí času je pro ně vymezeno událostmi, které ho obklopují a které se pravidelně střídají – charakteristickými činnostmi pro den, noc; ráno, poledne, večer. Časové úseky má tendenci přeceňovat. Správné vnímání času je podmíněno stupněm rozvoje abstraktního myšlení a s věkem se postupně zdokonaluje.

S vnímáním plynutí času úzce souvisí vnímání časové posloupnosti, časového sledu, uvědomování si příčiny a následku, začátku a konce. Předškolní dítě s pozvolněji se vyvíjejícím vnímáním času si hůře osvojuje pojmy z časové orientace a zařazuje je do aktivního slovníku. Obtížněji si navyká na sled každodenních činností, např. si pozvolněji osvojuje jednotlivé kroky při oblékání, či zaměňuje pořadí úkonů.

Vlivem oslabení vnímání času a časového sledu může docházet ve školním věku k potížím ve čtení a psaní, k obtížnému osvojování vědomostí, k potížím při hospodaření s časem při učení a může se promítat i do dospělosti, kdy mají tyto osoby problémy při učení, v organizaci práce, při odhadu času na určitou činnost nebo jednotlivé části, mohou být i příčinou jejich nedochvilnosti, méně výhodného řazení činností až chaotičnosti.

V rámci časové orientace by předškolní děti měly uvědoměle užívat pojmy včera, dnes, zítra, hned, vyznat se v pojmech předešlým, pozítří, jindy. Umět přiřadit činnosti k pojům ráno, poledne, večer a postupně by se měly začít orientovat ve dnech v týdnu, měsících a ročních dobách. Předškolní dítě by mělo dokázat seřadit obrázky podle posloupnosti děje, například jmenovat, co se stalo nejdříve, později, naposled a rozlišovat pojmy nejdříve, před tím, nyní, potom.

6.2.4 Řeč

Řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství.

Z tohoto hlediska je nutné porozumění řeči. Aby dítě mohlo sdělit, co myslí, cítí, co chce nebo nechce, dát najevo a posléze uspokojit svoje potřeby, musí se umět vyjádřit. Řeč je důležitá pro utváření sociálních vztahů, chování a postavení ve skupině. Dítě, které nemluví, nebo mluví nesrozumitelně, je v nevýhodě, je pro ně frustrující, že mu okolí nerozumí.

(Bednářová, 2008, s.30)

Dítě, které mluví špatně či málo, může být dospělými i dětmi podceňováno, hodnoceno jako podprůměrné či opožděné. Případný řečový handicap může přinášet řadu obtíží v sociální interakci (postavení a uplatnění ve skupině, navazování vztahů, sdílení), ovlivňovat vývoj osobnosti (sebehodnocení, sebedůvěru, emocionální, motivační a aspirační složku, zájmy, uspokojování potřeb), učení, později i profesní orientaci či uplatnění.

Řeč jako komplexní schopnost má složitější strukturu a dělíme ji zpravidla na čtyři jazykové roviny.

Foneticko-fonologická rovina

Jde o sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost (fonematickou diferenciaci a artikulaci). (Bednářová, 2008, s.29)

Vývoj řeči je poměrně zdoluhavý, dítě rozlišuje všechny hlásky po šestém roce, horní hranice je sedm až osm let. Pro správnou výslovnost potřebuje dítě hlásky nejen diferencovat, ale také rozeznat rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním. Sluchové rozlišování tedy je v úzkém vztahu k výslovnosti.

Vývoj výslovnosti se řídí cestou nejmenší námahy (tedy od hlásek artikulačně nejlehčích, jako např. P, B, M, T, D, N, až po hlásky artikulačně nejobtížnější, jako R, Ř, Z, S, C, Ž, Š, Č). Do pěti let považujeme dyslálii (nesprávnou výslovnost) za fyziologickou (tedy za normální), od pěti do sedmi let za prodlouženou fyziologickou (širší normu), po sedmém roce je již málo pravděpodobné, že se výslovnost upraví spontánně. (Bednářová, 2008, s.29)

U předškolních dětí se zaměřujeme na to, zda dítě nemá problémy s **fonematickou diferenciací, analýzou a syntézou, sluchovou pamětí**. Například, zda nedělá chyby v rozlišování sykavek, dlouhých a krátkých hlásek, měkkých a tvrdých souhlásek, znělých a neznělých, nosových a nenosových (diferenciace). Dále sledujeme, zda dítě nemá potíže

s rozkladem slov na hlásky či slabiky (analýza) a se skládáním slov z jednotlivých hlásek (syntéza). Zaměřujeme se na to, zda si dítě zapamatuje např. větu, sled čísel a zda je dokáže zopakovat, zda si dokáže zapamatovat sled činností.

Sledujeme přirozený řečový projev dítěte a zaznamenáváme si výslovnost. Tu zjišťujeme jednak cíleně tím, že dítě obrázky pojmenovává, podle obrázku vypráví či po nás slova opakuje. Zaznamenáváme si, které hlásky dítě nevyslovuje správně, či hlásku zaměňuje, popřípadě nahrazuje jinou hláskou nebo hlásku vynechává. Sledujeme také tzv. artikulační obratnost, to znamená vyslovování slov, ve kterých je tupá i ostrá sykavka (sušená, švestka, žáci, cvičí), měkká i tvrdá slabika (dědeček, děťátko, hodiny), sledujeme vyslovování souhláskových shluků (strašidlo, správný, plavba). Zaznamenáváme, zda nedochází ke spodobě (susené – šušené, dedecek – dědeček), ke komolení slov nebo jejich zkracování.

Morfologicko-syntaktická rovina

Tato rovina zahrnuje užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví (morfologii, flexi, syntax). (Bednářová, 2008, s.29)

Po čtvrtém roce dítě již zpravidla používá všechny druhy slov. **Do čtyř let také považujeme dysgramatismy** tj. neobratnosti v tvarosloví či větosloví, **za fyziologické**. Pokud přetrvávají ve větší míře i nadále, potom již mohou signalizovat opoždění v řečovém nebo dokonce v intelektovém vývoji.

Dále si všímáme, zda dítě nemá obtíže např. v určování rodu, v tvoření slov v jiném rodu, ve vytváření přídavných jmen, v úlohách na dokončení věty v gramaticky správném tvaru, při přetváření vět v přítomném čase do minulého času, v určování společného základu ve více odvozených slovech. Tyto problémy mohou být projevem **oslabeného jazykového citu**.

Lexikálně sémantická rovina

Jedná se o pasivní a aktivní slovník, tj. o porozumění řeči (perceptivní složku) a vyjadřování (expresivní složku). (Bednářová, 2008, s.29)

Sledujeme, zdá má předškolní dítě dostatečnou **slovní zásobu**, **zda nepostrádá verbální pohotovost a obratnost**. Dítě s těmito obtížemi nám odpovídá s latencemi, stručně, s nejistotou, potřebuje více času na zformulování odpovědi, je pro ně obtížné definovat význam pojmu, rychle najít správný výraz, výstižně a jasně vyjádřit myšlenku, popisovat tematický obrázek, vyprávět na dané téma, na volné téma. Je třeba je povzbuzovat, průběžně klást navádějící otázky. Někdy se tyto **nedostatky projevují i v porozumění řeči**, v chápání složitějších logicko-gramatických struktur, textu, výkladu, zadání.

Pragmatická rovina

Touto rovinou rozumíme užití řeči v praxi. Zahrnuje takové dovednosti, jako je vyžádání či oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí, usměrnění sociálních interakcí. (Bednářová, 2008, s.29)

Dalším projevem pragmatické roviny jsou konverzační schopnosti (tj. výměna rolí v dialogu, udržování tématu). (Bednářová, 2008, s.29)

Kromě řeči je třeba připomenout i neverbální prvky komunikace. Jednota verbálních a neverbálních prvků komunikace je pro malé dítě velice důležitá. Pokud to, co říkáme, neodpovídá řeči našeho těla (tedy tomu, jak se tváříme, jak to říkáme), je pro dítě obtížné takovou informaci zpracovat, porozumět jí, neví, jak má reagovat.

(Bednářová, 2008, s.29)

Děti s narušeným vývojem řeči mívají menší mluvní apetit, bývají v komunikaci pasivnější, je pro ně obtížnější navazovat, udržovat a rozvíjet konverzaci, formulovat otázky, získávat informace, vyjadřovat svoje pocity, prožitky, vyprávět, vystupovat před lidmi, mohou trpět nejistotou, trémou. (Bednářová, 2008, s.31)

6.2.5 Sluchové vnímání a paměť

Z hlediska úspěšnosti ve škole je zásadní analyticko-syntetická schopnost, zejména tzv. fonemický sluch.

Pokud má dítě dobře rozvinutou schopnost sluchového rozlišování, je také dobře připraveno na čtení a psaní. Je třeba, aby dítě poznalo rytmus jednotlivých slov, členilo slova na slabiky, slyšelo izolovaně jednotlivé hlásky v jednoduchých slovech, diferencovalo tvrdé a měkké slabiky, znělé a neznělé hlásky ve slovech. U dětí s vadami řeči mohou v této oblasti nastat výraznější obtíže a je nutno ještě před vstupem do školy zajistit logopedickou nápravu.

Jak postupujeme s dítětem s oslabeným sluchovým vnímáním? Začínáme s nácvikem diferenciační schopnosti zvuku. „Děláme“ s dítětem zvuky, vyluzujeme je z různých předmětů, děti si samy zkoušejí, jak který předmět a nástroj zní. Zařazujeme hry, při nichž dítě hledá předmět bez zrakové opory pouze podle z něj vyluzovaného zvuku. Využíváme plechovky, skleničky, hřebek apod. Nahrajeme na audiokazetu známé zvuky – štěkání psa, bouchání dveří, zvuk auta, vodu z vodovodu a necháme dítě hádat, o jaké zvuky se jednalo. Diferencujeme řeč: nahlas – potichu.

Pokud dítě uvedené dovednosti zvládá, přecházíme k rozvoji fonemického sluchu. Učíme dítě rozlišovat vysoké a hluboké tóny, krátké a dlouhé: zapojíme celé tělo –

např. při vysokých tónech dítě chodí po špičkách, při hlubokých ve dřepu. Postupujeme ke hrám se slovy, slabikami a hláskami (Tichá pošta, Přijela tetička z Ameriky, Zakázané písmeno, Slovní fotbal apod.). Při těchto hrách je potřebné využívat slabiku (při rozpočítadlech, při říkankách, při rytimizaci). K hlásce přistupujeme až v posledních etapách.

Oblíbenou hrou je hra Na mimozemšťany, při níž procvičujeme sluchovou analýzu a syntézu. Děti i dospělí jsou mimozemšťany a dorozumívají se po slabikách a písmenkách, takže hovoří jakousi atypickou řečí. Dávají si vzájemně úkoly, které musí splnit.

Např. Sed-ni si. N-a-k-r-e-s-l-i h-r-u-š-k-u! (Housarová, Michalová, 2002, č.7, s.14)

Dříve, než se u předškolních dětí budeme zabývat sluchovým vnímáním a fonematickým sluchem, je zapotřebí ověřit si slyšení samotné, vyloučit sluchové vady a při podezření na sluchovou vadu vyhledat odbornou pomoc. Teprve potom se zaměříme na jednotlivé oblasti sluchového vnímání, což je naslouchání, sluchové rozlišování hlásek (sluchová diferenciacce), sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza a vnímání rytmu.

6.2.6 Základní matematické představy

Žádná jiná oblast poznání není tak přísně hierarchicky strukturována jako právě matematika. V žádné jiné oblasti neprobíhá výstavba vědomostí a dovedností v takové postupné návaznosti od nejjednoduššího k nejsložitějšímu. To znamená, že přeskočením či špatným zafixováním některého kroku v oblasti matematického poznání dojde k neadekvátnímu chápání následných náročnějších a komplikovanějších poznatků (např. pokud si dítě neosvojí předčíselné představy a vztahy, bude mít potíže s osvojením si základů matematiky).

(Housarová, Michalová, 2002, č.9, s. 10)

Před vstupem do školy by dítě mělo zvládnout základy pro utváření matematických pojmů, dozrát k některým jednoduchým matematickým manipulacím a aktivitám, jako jsou například hry s kostkami, korálky, knoflíky, počítání různých předmětů. Sledujeme, zda dítě dokáže porovnávat a řadit - např. podle velikosti či barev, třídit, poznávat prostorové a časové vztahy. Zjišťujeme, zda se u dítěte na podkladě předčíselných představ začínají tvořit číselné představy, zda se již dokáže orientovat v počtu do 10. To znamená nejen jmenovat číselnou řadu, ale i porozumět hodnotě čísel, uvědomit si množství a pochopit jednoduché číselné operace. Zajímá nás i to, zda dítě dokáže pojmenovat základní geometrické tvary nebo je alespoň pozná.

6.3 Sociální a emocionální zralost

S nástupem školní docházky dítě přijímá roli žáka. Dítě by mělo ovládat základní pravidla společenského chování. To znamená, že by mělo umět pozdravit, poprosit, poděkovat, neskákat druhému do řeči apod. Mělo by vědět a dodržovat, že se dospělému člověku netyká. Sledujeme, zda dítě přijatelně snáší odloučení od rodičů, od domácího prostředí, aby toto odloučení nemělo výrazný a trvalý vliv na školní výkonnost dítěte.

Citový a sociální vývoj ovlivňuje celá řada faktorů. Mezi dětmi jsou v této oblasti poměrně velké rozdíly, poněvadž vyrůstají v různých **sociokulturních a ekonomických** podmínkách (hodnoty, normy, tradice, rituály, náboženství; filozofie výchovy; některé kultury upřednostňují bližší fyzický kontakt a vyjadřování emocí, jiné jsou odtažitější...).

Odlišnosti se týkají také **rodiny**. Důležitou roli hrají mnohé další faktory, například vztah rodičů k dítěti, vztahy v rodině, výchovný a životní styl, struktura rodiny – úplnost, počet dětí, pořadí mezi sourozenci; životní okolnosti a zkušenosti, které rodinu potkaly atd.

Významným činitelem, ovlivňujícím zralost dítěte, **je zdravotní stav dítěte**. Zaměřujeme se na rizikové faktory v anamnéze, které mohly vést k neurologickému poškození, vrozené vady, nemoci, handicap a omezení, hospitalizace, poruchy psychického vývoje apod.

Rozdíly mezi dětmi jsou i v **osobnostních charakteristikách** (např. temperament, extroverze – introverze, odvážnost – bázlivost, odolnost – úzkostnost, samostatnost – závislost...), v úrovni **rozumového vývoje** a neposlední řadě v úrovni **komunikačních schopností**.

Jak je patrné, citový vývoj a sociální učení, resp. osvojování si základních sociálních dovedností, závisí na velkém množství vnějších i vnitřních vlivů. Je nezbytné si tyto souvislosti uvědomovat a uplatňovat je zejména v citlivém přístupu k dítěti a v požadavcích, které na něj klademe. Každé dítě je individualita - má jiné předpoklady, možnosti, tempo vývoje a jiné potřeby.

6.3.1 Hra

Mezi pátým a šestým rokem už dítě obvykle zvládne složitější pohybovou koordinaci - kromě jízdy na kole a koloběžce také zkouší bruslení, lyžování, plavání. Jemná motorika

a vizuomotorická koordinace se dále rozvíjí a díky nim jsou výtvořky ve výtvarných činnostech a konstruktivních hrách čím dál zdařilejší.

Stále aktuální jsou **volné hry** pohybové, konstruktivní i námětové, do nichž dítě svobodně a spontánně promítá svoji fantazii a tvořivost. Oblíbená je hra ve skupině s jinými dětmi, kde se dítě věnuje kolektivním činnostem; dělí se o hračky, střídá se, při hře kooperuje; iniciativně hru obohacuje svými nápady. Dítě se také již dokáže zapojit do jednoduchých **společenských her s pravidly**, jako je člověče, nezlob se, domino, pexeso apod. Na významu nabývají i tzv. **didaktické hry**, jejichž záměrem je hravou formou rozvíjet poznávací schopnosti a funkce. K tzv. spontánnímu učení dochází prostřednictvím volné hry. U didaktických her hovoříme o tzv. učení záměrném. Didaktické hry tvoří nenásilný přechod mezi spontánní hrou a činností úkolového typu; napomáhají dítěti postupně rozlišovat mezi hrou a úkolem, zvyšují motivaci pro tento typ činností. Pro dítě je pak snazší přijmout ve škole povinnost, odpovědnost, usilovat o dobrý výsledek, dokončit započatou práci apod. Záměrně motivované hry lze využít i k výchovným a terapeutickým účelům (například k projevování empatie, navozování kontaktu a spolupráce, odbourávání agresivity, neshledlosti, bojácnosti, řešení konfliktů atd.).

*Podobně jako ostatní oblasti má i vývoj hry svoje zákonitosti (obvyklou posloupnost, časovost). **To, jak si dítě hraje, se mění s věkem.** Hra se stává náročnější na motorickou obratnost, vnímání, jejich vzájemnou koordinaci, na myšlení; je nápaditější, složitější, postupem času více zahrnuje sociální vztahy a kooperaci. Můžeme říci, že **hra je motivovaná potřebami vývoje** (dítě si ve hře spontánně seznamuje s tím a „procvičuje“ to, co je v daném vývojovém období pro ně důležité, užitečné, co ho uspokojuje) ; zároveň má hra relaxační a terapeutickou funkci (přináší dítěti uvolnění, do hry promítá své zážitky, případná traumata). Hra je také **ovlivněna povahovými charakteristikami a dalšími faktory**, obdobně jako sociální dovednosti. (Bednářová, 2008, s.59)*

6.3.2 Sebeobsluha a samostatnost, pracovní zralost

V této oblasti sledujeme, zda dítě bude schopno pracovat na vyzvání učitele a to nejen tehdy, když jemu samotnému se pracovat chce. Pozorujeme dítě, zda se dokáže zapojit i do činností, které ho příliš nebaví, vydrží u nich a snaží se podat maximální výkon, zda má tendenci dokončit úkol a zda alespoň do určité míry pracuje systematicky.

Zvládání sebeobslužných dovedností a vytváření správných návyků souvisí s celkovým vývojem dítěte, s mírou zralosti v dílčích oblastech, jako je vnímání, motorika, vizuomotorika,

s jeho osobnostními charakteristikami (např. temperament, impulzivita, trpělivost, vytrvalost, schopnost soustředění, odolnost vůči zátěži v situacích, když se mi něco nedaří...). (Bednářová, 2008, s.62)

Záleží také na tom, jakým způsobem se rodiče dítěti v této oblasti věnují a jaké požadavky na dítě mají. Někteří rodiče jsou nadmíru ochranní, jiní mají požadavky na dítě příliš velké, jiní jsou nekritičtí, přespříliš benevolentní, či netrpěliví a nedůslední.

7 Závěr teoretické části

Závěrem bych chtěla upozornit, že charakter učení předškolních dětí, tedy dětí v mateřské škole, je odlišný od všech následujících stupňů (například svým velkým důrazem na situační učení). Přesto by měla být podoba předškolního vzdělávání systematická a plánovaná.

Za důležitý považuji i fakt, že efektivní rozvoj každého jedince je zakotven v důkladné znalosti vývojové fáze, v které se dítě právě nachází. Toto by měl mít každý pedagog neustále na paměti.

Klíčovou roli tedy může hrát mateřská škola zabývající se různými kompenzačními programy, které mají pomoci jakkoli znevýhodněným nebo rizikovým dětem. Pokud se právě jim poskytne v prvních okamžicích setkání se školou zvýšená podpora a péče, budou mít větší šanci uspět na dalších stupních školního vzdělávání i uplatnit se v pozdějším životě.

Praktická část

8 Výzkum školní zralosti dětí

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, ve kterých ze zkoumaných oblastí mají předškolní děti největší nedostatky. Výzkum, který jsem provedla na šestitřídni Mateřské škole - Luční v Semilech, (kde pracuji), má odhalit oblasti, ve kterých se skupina předškolních dětí jeví nejslabší. Výsledek by pro učitelky mateřské školy mohl být poučením, kterým směrem více zaměřit svoji pozornost, aby se odcházejícím dětem vstup do základní školy včetně osvojování trivia co nejvíce usnadnil.

Můj výzkum vycházel z hypotéz:

1. Předpokládám, že vyšetřením v oblasti školní zralosti v PPP projde zhruba 40% dětí a zhruba 20-ti% těchto dětí je doporučen odklad školní docházky.
2. Předpokládám, že vyšetření ukazují na největší nedostatky v oblasti grafomotoriky.
3. Předpokládám, že procento školsky nezralých chlapců je vyšší než u děvčat.

Základní metody a techniky průzkumu:

1. Analýza dat šetřených dětí v PPP v oblasti školní zralosti – veřejně přístupné statistické údaje.
2. Samostatné šetření dětí na základě osobně zpracovaného testu a analýza zjištěných dat.

Metody výzkumu:

- metoda pozorování
- metoda rozhovoru
- metoda rozboru písemných prací dětí (Jiráskova testu, dále volně upravených testů z knih pro předškoláky a vlastnoručně připravených testů pro děti)

8.1 Popis výzkumu

Vyšetření se podrobilo 50 dětí, z toho 21 dívek a 29 chlapců, včetně 9 dětí, které měly v loňském roce odloženou školní docházku.

Přepočteno na procenta – 18% z vyšetřovaných dětí mělo odloženou školní docházku ve školním roce 2008/2009. Výzkum jsem prováděla v jarních a letních měsících roku 2009 a tehdy bylo zřejmé, že odloženou školní docházku bude mít 8 chlapců – tedy 16 % dětí, které by měly povinnou školní docházku začít ve školním roce 2009/2010.

Praktickou část bakalářské práce jsem realizovala následovně. Ve spolupráci s 9 předškolními dětmi (3 dívkami a 6 chlapci) jsem provedla předvýzkum. Ten se skládal (stejně jako hlavní výzkum) z individuálního rozhovoru, testu laterality a rozboru práce s psacím náčiním. S dětmi jsem pracovala průběžně na třídě během ranních i odpoledních her. Musím podotknout, že děti pracovaly rády a s nadšením, mnohdy si mezi sebou samy tvořily pořadí, ve kterém půjdou „pracovat“.

V předvýzkumu jsem pomocí **individuálních rozhovorů a nabízených činností** během ranních a odpoledních her sledovala a zjišťovala:

- zda již u dítěte začala probíhat výměna dentice a zaměřila jsem se i na tzv. filipínskou míru,
- znalost jména a příjmení,
- schopnost komunikace pomocí otázek: „S čím si nejraději hraješ?“ a „Kolik máš sourozenců?“
- znalost číselné řady,
- znalost početních představ s názorem i bez názoru do 5-ti a do 10-ti,
- znalost základní barev a doplňkových barev,
- znalost geometrických tvarů (zda dítě tvary přiřadí či pojmenuje),
- znalost básně či písně,
- výslovnost dětí a srozumitelnost řeči,
- schopnost opakování rytmu,
- schopnost orientovat se v rovině pomocí předložek,
- úroveň fonemického sluchu (určení prvního a posledního písmena ve slově),
- znalost některých písmen a dovednost, zda se dítě již umí tiskacími písmeny podepsat,

- schopnost slyšet písmena v určených slovech pomocí Moseleyho testu sluchové analýzy,
- schopnost najít rozdíl v párových obrázcích a tvarech,
- schopnost najít rozdíl mezi dvěma slovy majícími i nemajícími smysl,
- úroveň verbálně akustické paměti na známá slova, nesmyslné slabiky a zopakování věty ze šesti slov,
- intermodální výkon paměti na sérii slov i obrázků,
- užívání nadřazených pojmů,
- školní zralost pomocí Jiráskova testu (všech tří částí testu),
- úroveň verbálního myšlení pomocí Jiráskova Testu verbálního myšlení,
- schopnost koordinace ruky a oka při psaní pomocí testu č.1, „Jízda po silnici“,
- schopnost zakreslit geometrické tvary a zjistit u dětí úroveň myšlení pomocí testu č. 2 „Domeček“,
- schopnost orientovat se na papíře a schopnost okopírovat předkreslený obrazec pomocí testu č. 3 „Kopírování obrazců“,
- úroveň grafomotoriky pomocí testu č. 4 „Šatičky“,
- dovednost držení psacího náčiní,
- dovednost vázání tkaničky,
- úroveň hrubé motoriky pomocí chůze po kladině,
- lateralitu dětí pomocí 10 zkoušek na ruce a 2 zkoušek na oko,
- během všech činností jsem se zaměřovala na schopnost dítěte záměrně udržet pozornost při hře nebo činnosti.

V předvýzkumu jsem také zjišťovala, ale do hlavního šetření jsem nezařadila:

- znalost odstínů barev,
- znalost adresy bydliště,
- zjišťování úrovně myšlení pomocí testu s modelínou a testu se sklenicemi s vodou,
- test „Hledej 10 rozdílů“,
- zapínání knoflíků.

Výsledky z předvýzkumu jsou rozepsány (z hlediska důležitosti) až v samém závěru práce.

Při vyhodnocování výsledků z předvýzkumu jsem ještě postrádala vyšetření o schopnosti dětí tvořit posloupnosti a časové posloupnosti a také test, který by se alespoň částečně zaměřoval

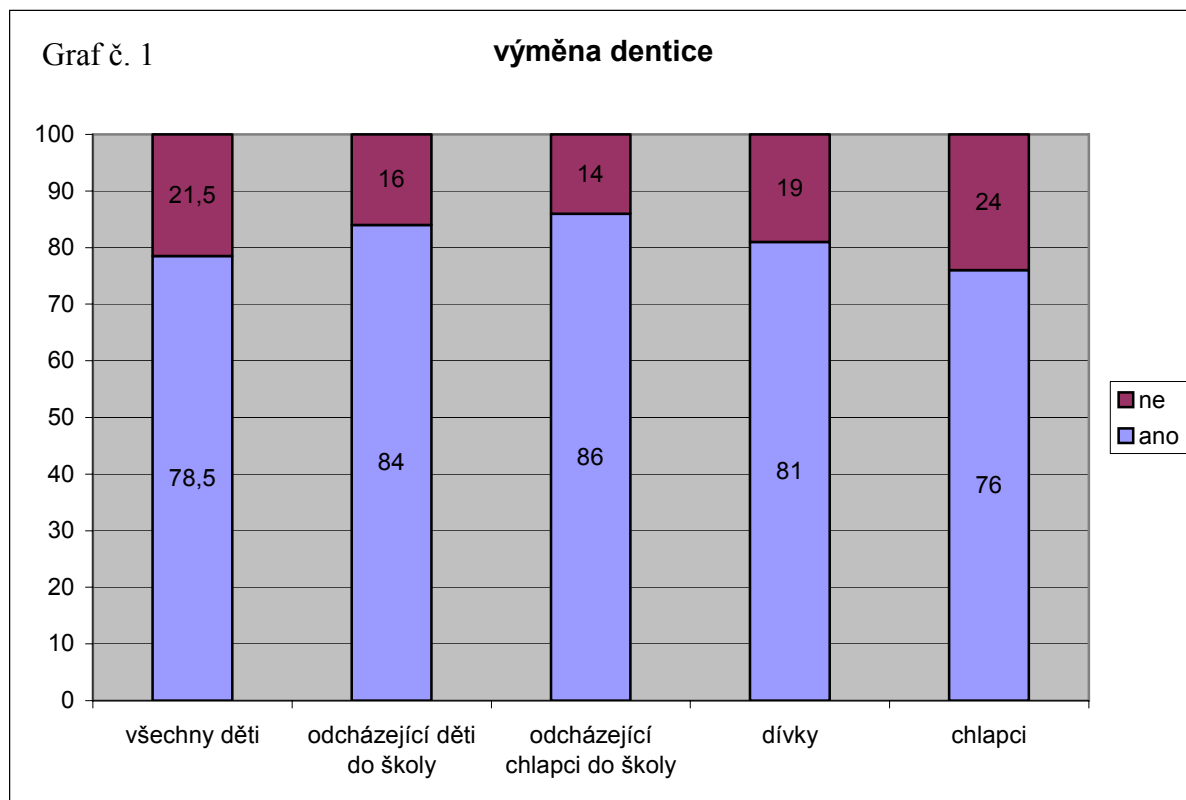
na schopnost odlišení zrcadlových tvarů. Hlavní výzkum jsem tedy ještě obohatila o následující vyšetření, při nichž jsem zjišťovala:

- schopnost vytvořit posloupnosti pomocí barevných knoflíků,
- schopnost určit časovou posloupnost pomocí testu č. 5 „Co se stalo nejdříve a co později“,
- schopnost rozlišit reverzní tvary pomocí testu č. 6 „Najdi shodný tvar“,

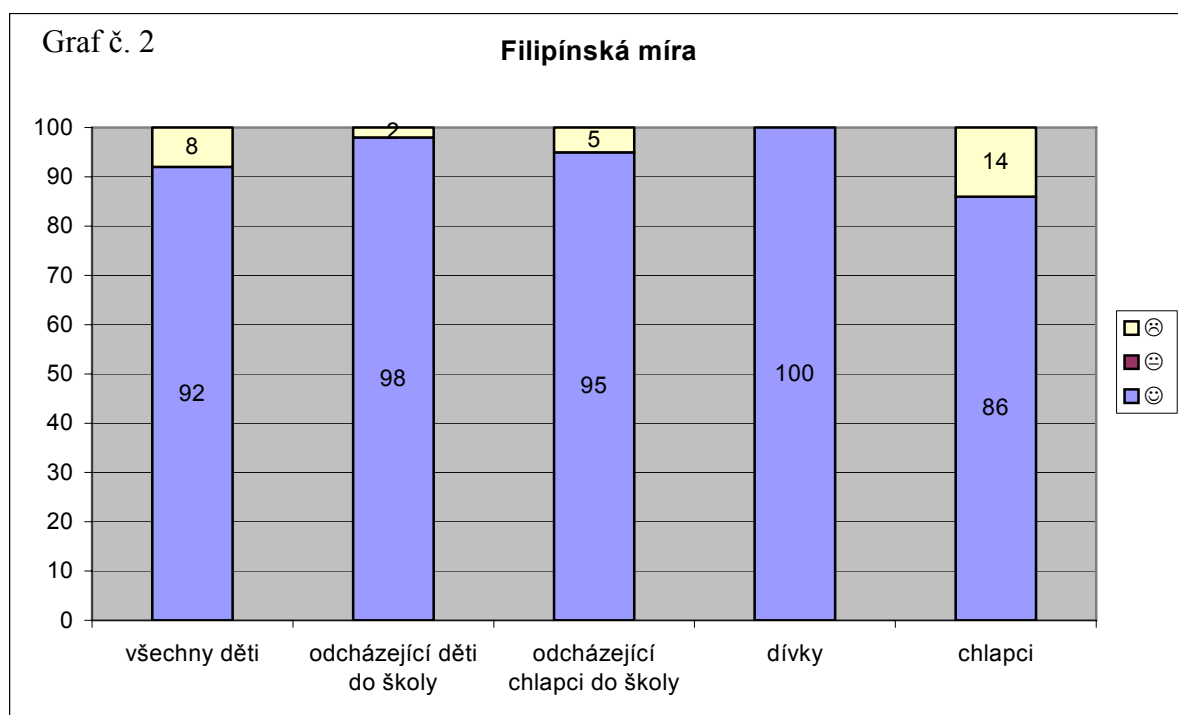
Vyšetření jsem následně dodělala i s 9-ti dětmi, které se účastnily předvýzkumu.

8.2 Popis jednotlivých vyšetření včetně vyhodnocení

1/ Výměna dentice



2/ Filipínská míra



3/ Znalost jména a příjmení

Znalost jména i příjmení byla u chlapců i dívek 100%.

4/ Schopnost komunikace pomocí otázek: „S čím si nejraději hraješ?“ a „Kolik máš sourozenců?“

Děti si povídaly rády, komunikovaly ochotně a bez zábran, řeč všech dětí byla srozumitelná.

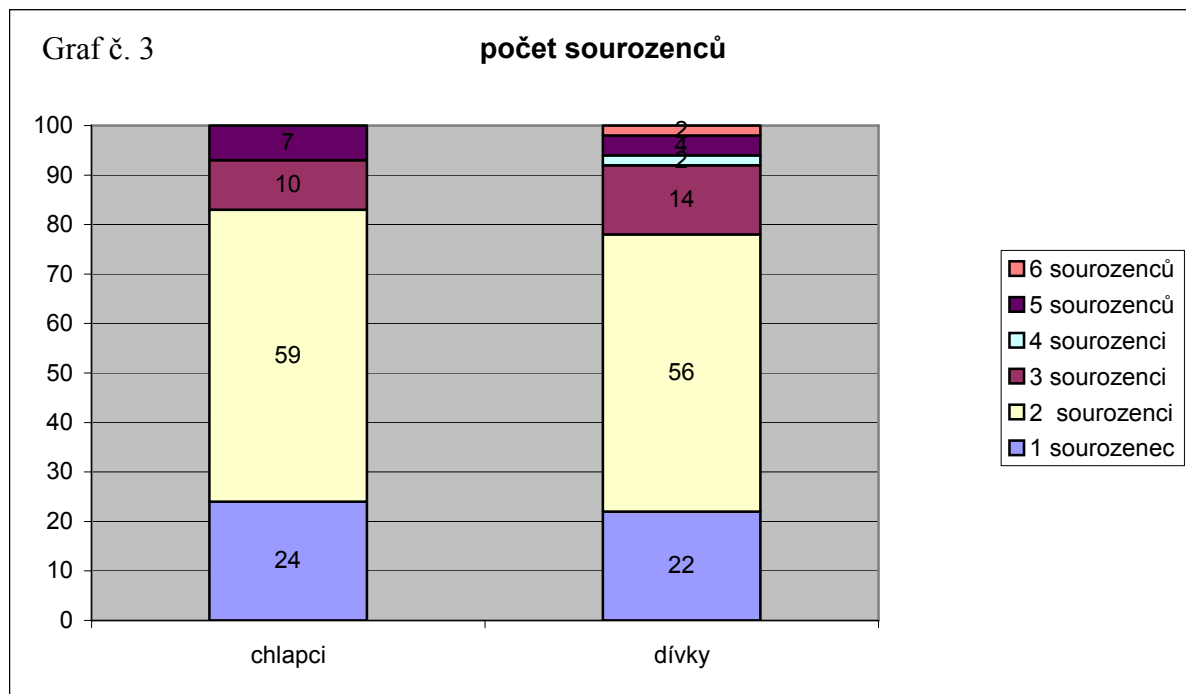
Na moji otázku: „S čím si nejraději hraješ?“, mě dívky odpovídaly, že:

52% s panenkami, 14% s panenkou Barbie, 9% neví, 5% s malými panenkami, 5% s plyšáky, 5% s kostičkami na stavění, 5% s koníky, 5% si rádo kreslí.

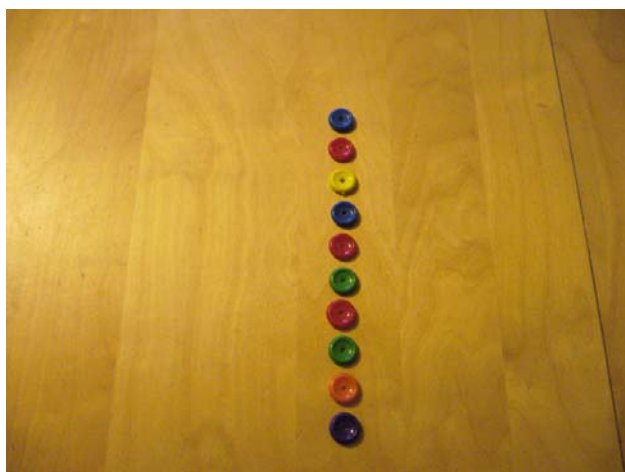
Při rozhovoru s chlapci jsem zjistila, že:

51% s auty, 11% neví, 7% s legem, 7% na počítači, 3% s autodráhou, 3% s kreslením, 3% s dinosaury, 3% se stavebnicí na šroubování, 3% s bráchou a sestrou, 3% s molitanovými kostkami, 3% s roboty, 3% s velkými kostkami.

Odpovědi dětí na otázku: „Kolik máš sourozenců?“ jsem zpracovala do grafu. Dá se předpokládat, že odpovědi jsou pravdivé, jelikož rodiny dětí z převážné části znám a v několika případech jsem je konzultovala s třídními učitelkami.



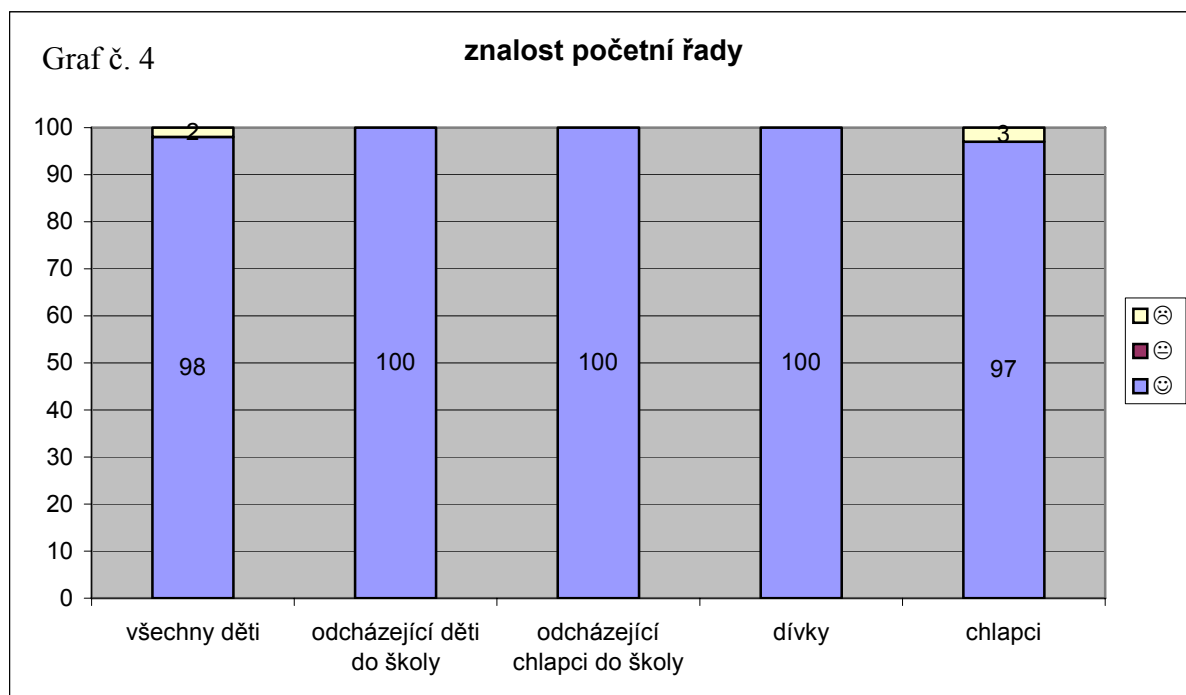
5/ Znalost číselné řady



Znalost číselné řady jsem zkoušela pomocí deseti barevných knoflíků. Dítěti jsem řekla: „Budeme počítat.“ Pokládala jsem knoflíky do řady za sebou a dítě počítalo. Konečný výsledek jsem zaznamenala do grafu.

Obr. 1.

dítě číselnou řadu zná – nezná



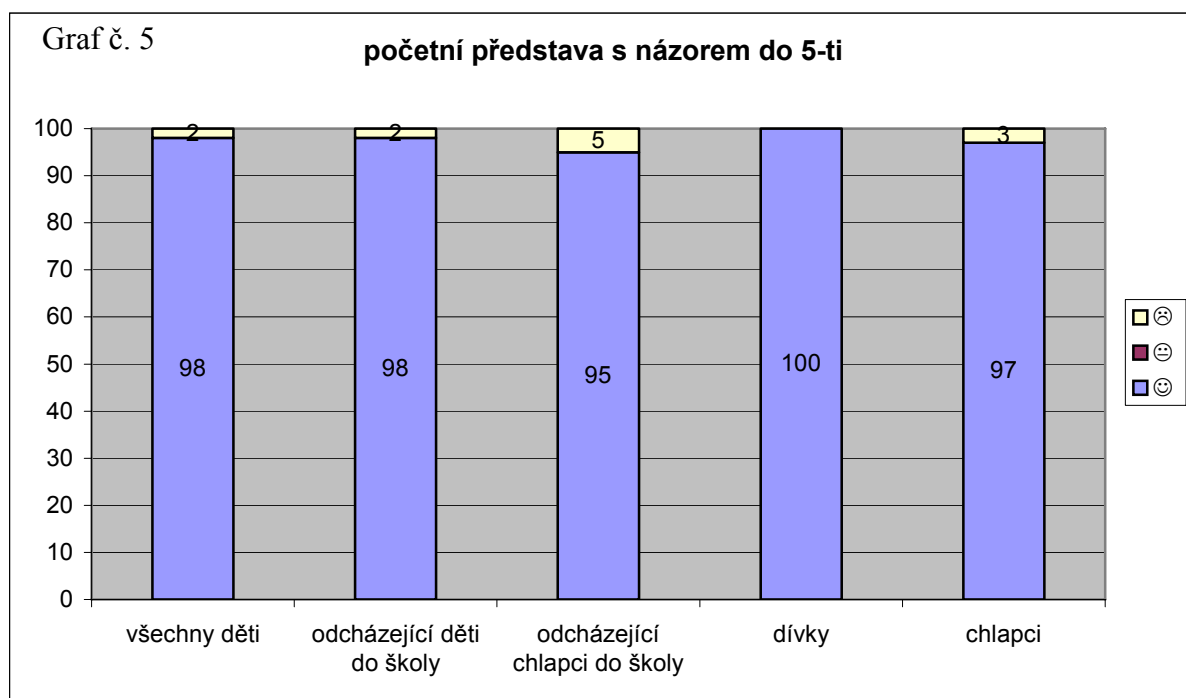
6/ Znalost početních představ s názorem do 5-ti a do 10-ti

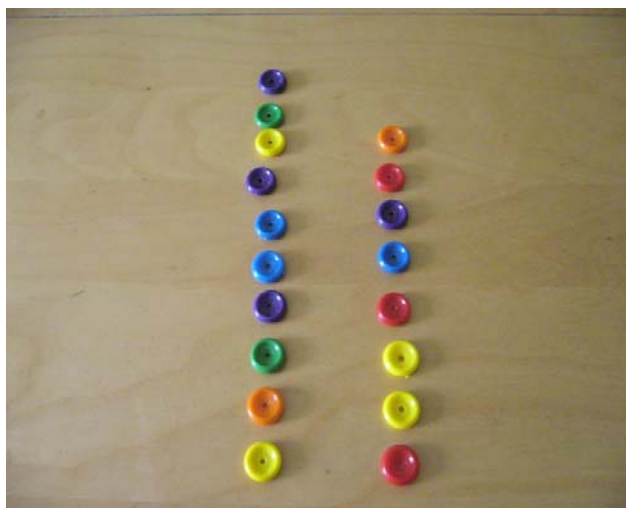


Dítě dostalo úkol, aby spočítalo knoflíky v jedné i v druhé řadě a určilo o kolik je ve které řadě knoflíků více či méně.

Obr. 2.

dítě početní představu s názorem do 5-ti má - nemá

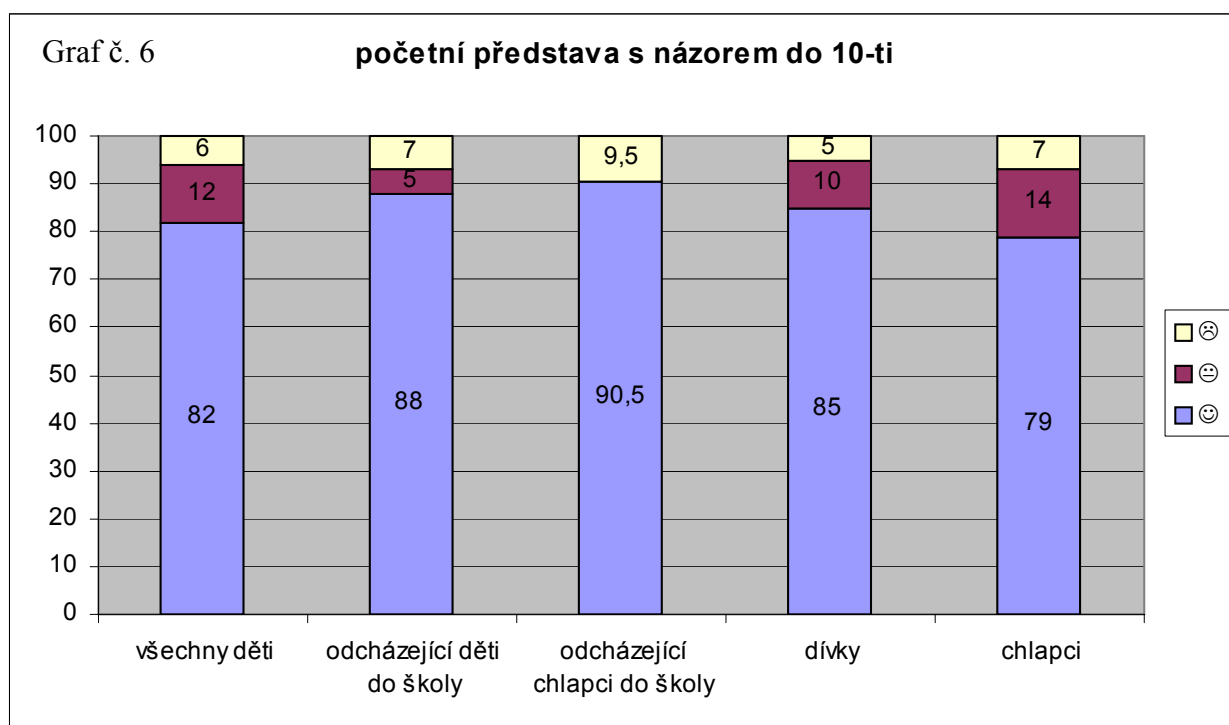




Obr. 3.

Dítě si spočítalo řadu s deseti knoflíky, poté řadu s osmi knoflíky a dostalo otázku. „Kolik knoflíků musím přidat, aby bylo ve druhé řadě také deset knoflíků?“ Pokud na tuto otázku odpovědělo dítě správně, dostalo úkoly další. Velké většině dětí orientace v počtu nedělala problémy.

dítě početní představu s názorem do 10-ti utvořenu má – není si jisté - nemá

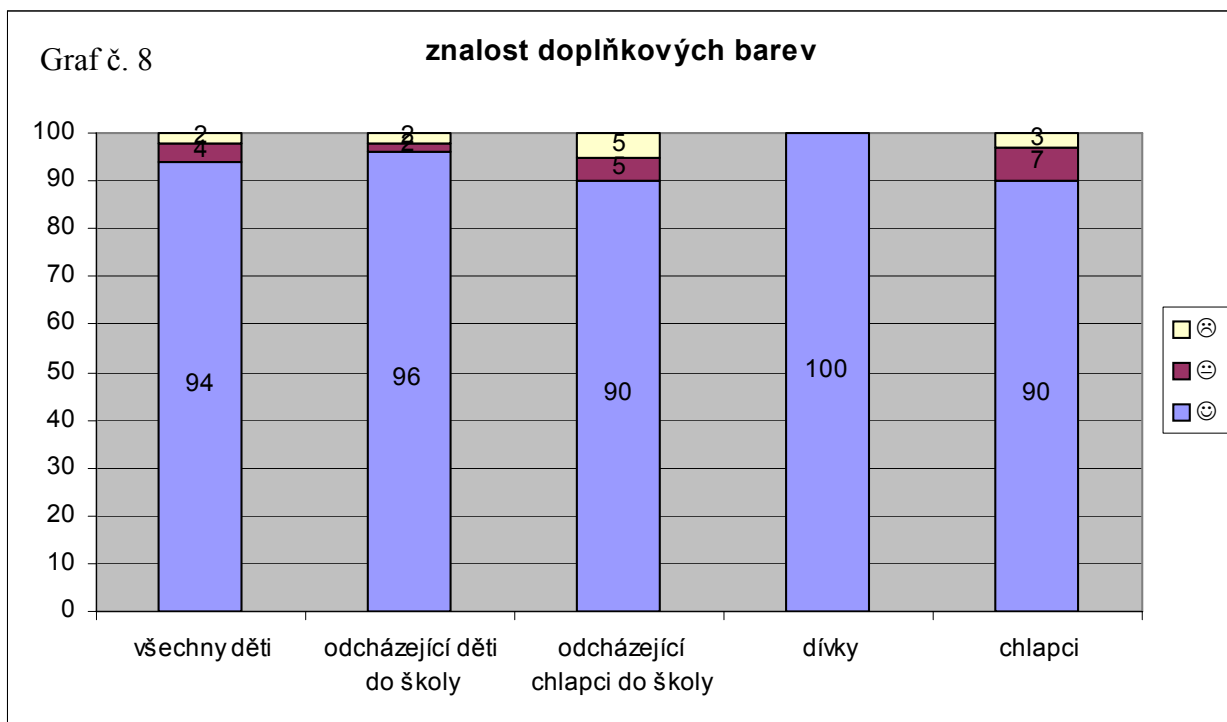
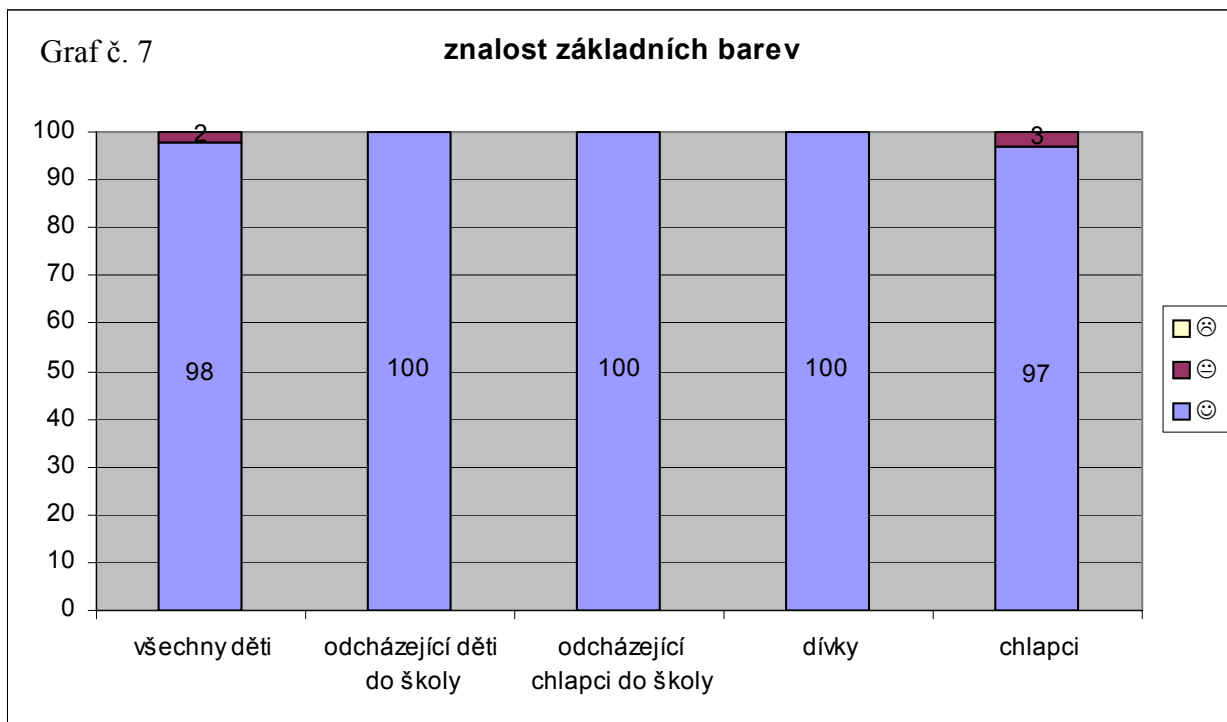


Dalším úkolem bylo určování poměru více – stejně – méně na řadě barevných knoflíků. Děti odpověděly ve 100% správně.

7/ Znalost základních barev a doplňkových barev

Barevných knoflíků jsem využila i ke zjišťování znalosti základních a doplňkových barev.

barvy zná – ukáže - neukáže



8/ Zjišťování úrovně myšlení



Obr. 4.

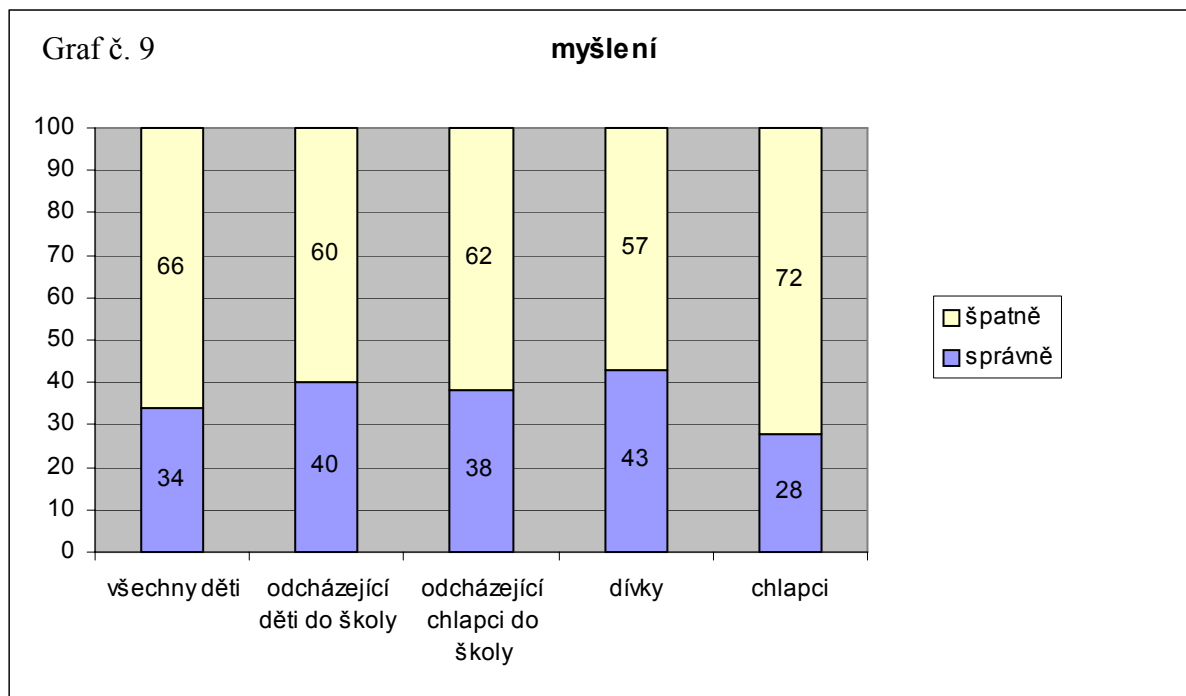


Obr. 5.

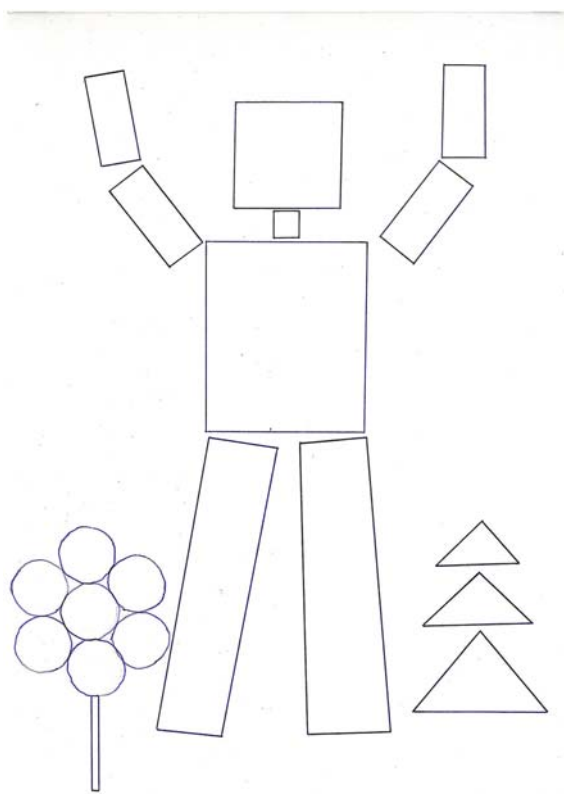
Znalost číselné řady byla u dětí odcházejících do školy 100%. Zajímala mě úroveň jejich myšlení.

Dítě jsem nechala spočítat jednu i druhou řadu, poté jsem knoflíky v jedné řadě shromáždila na hromádku a zeptala jsem se: „Kde je knoflíků víc?“

děti, které určí stejný počet knoflíků v řadě i hromádce – děti, které ukáží na řadu či na hromádku



9/ Znalost geometrických tvarů (zda dítě tvary přiřadí či pojmenuje)

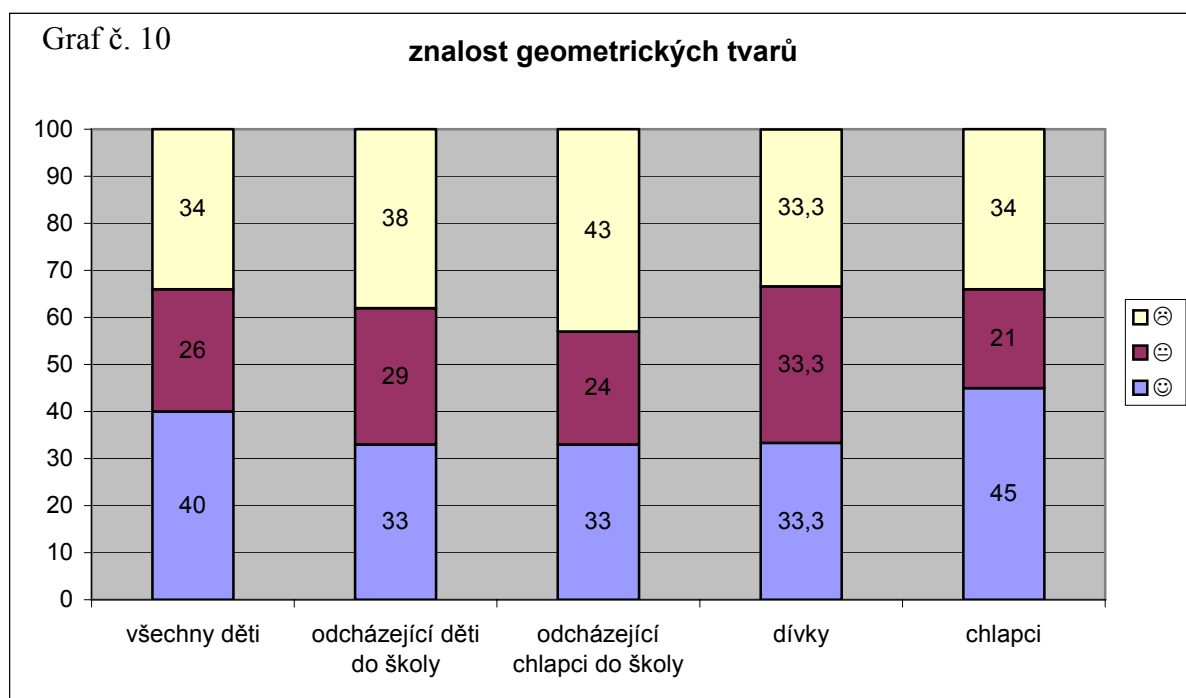


Obr. 6.

Ptala jsem se, zda dítě pozná obrázek na papíře. Všechny děti obrázky z geometrických tvarů poznaly.

Zeptala jsem se, zda by dítě některé geometrické tvary dokázalo pojmenovat. Pokud neumělo, pojmenovávala jsem sama a dítě ukazovalo geometrické tvary

pojmenuje – ukáže – neukáže



10/ Znalost básně či písň

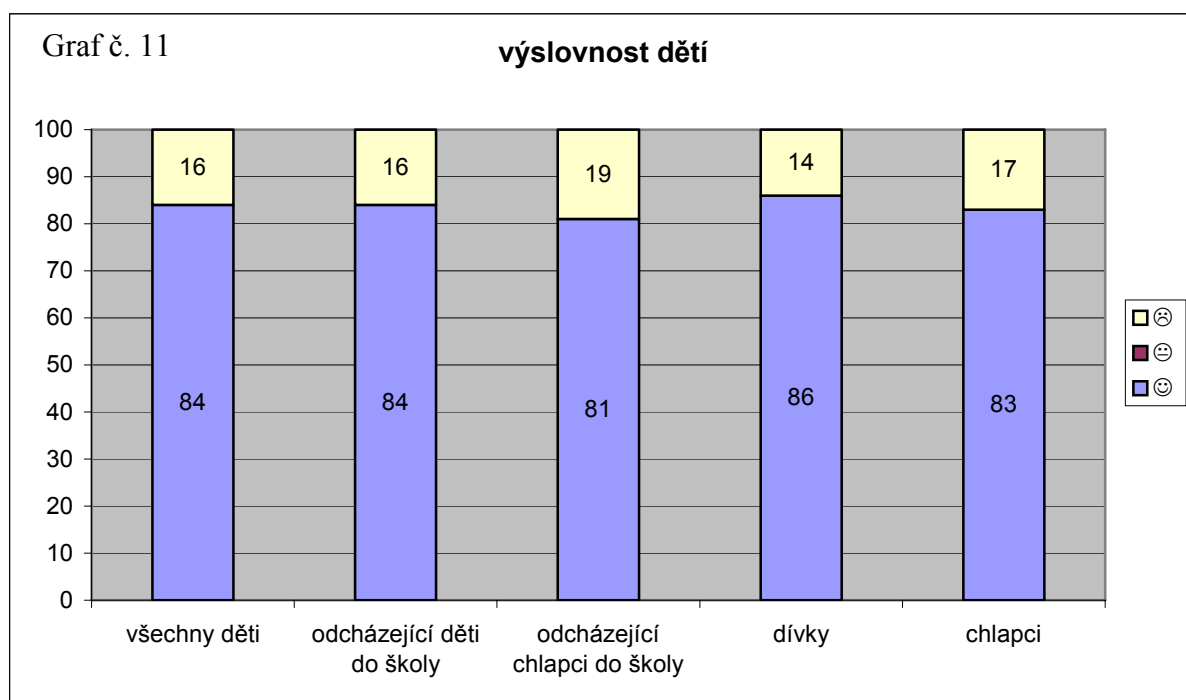
Všechny děti vybranou píseň či báseň reprodukovaly správně a bez dopomoci.

11/ Výslovnost dětí a srozumitelnost řeči

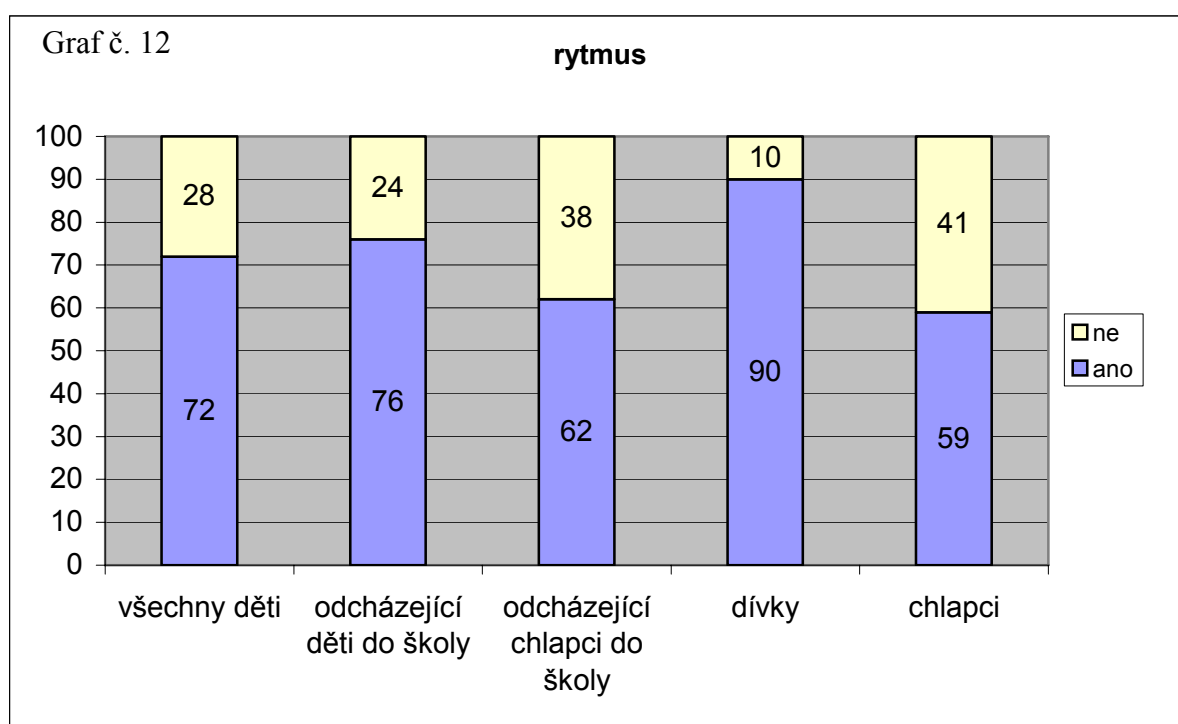
U všech dětí je řeč srozumitelná, děti se v kolektivu vrstevníků i dospělých dokáží bez problémů domluvit.

Vadná výslovnost se týkala hlásek „r“, a „ř“, které byly u chlapců i dívek nahrazovány hláskami jinými a vadné výslovnosti ostrých sykavek u dívek - ty byly vyslovovány interdentalně.

výslovnost správná - vadná



12/ Schopnost opakování rytmu



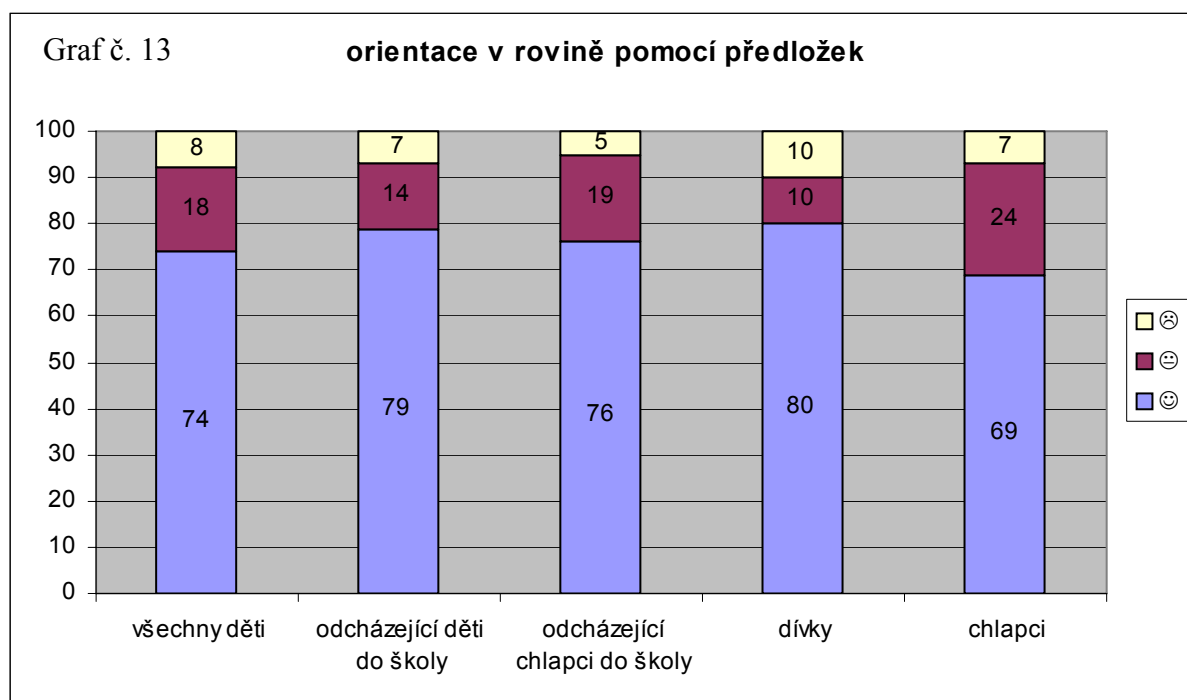
13/ Schopnost orientovat se v rovině pomocí předložek

Před dítě jsem pokládala obrázkové pexeso se zvířaty. Dítě mi zvířata jmenovalo a poté jsem pokládala otázky typu: Které zvíře je před datlem, za srnkou, nad kancem, hned za ježkem, hned před vlkem, vedle jelena, pod ...



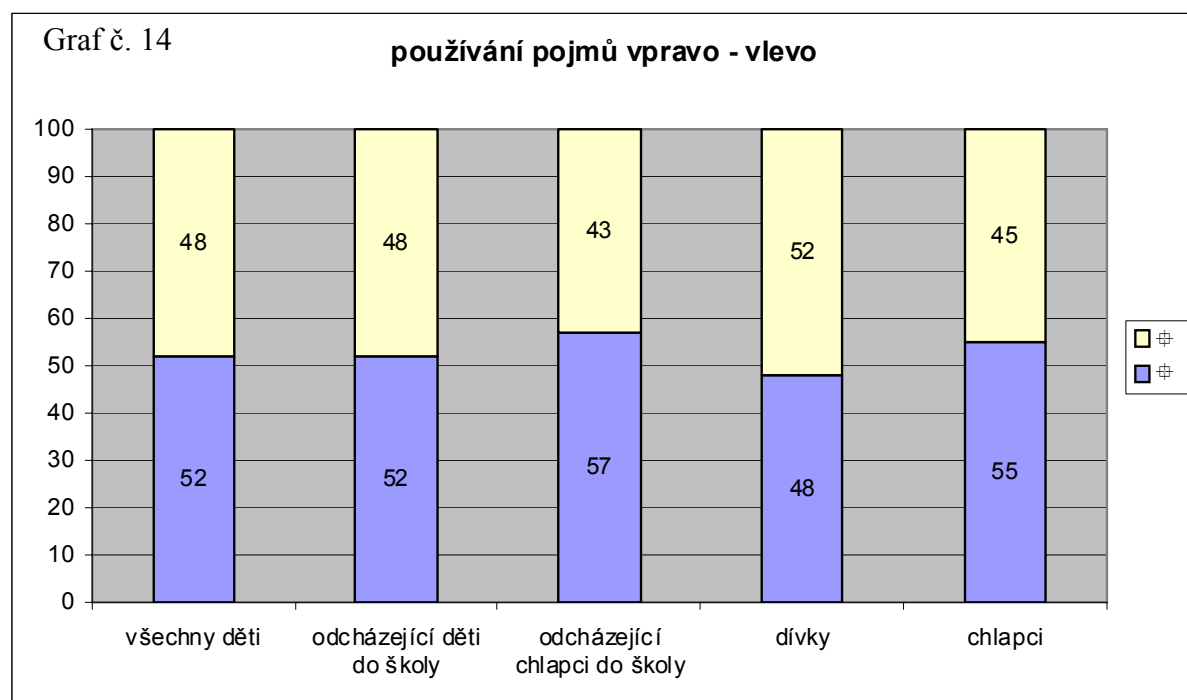
Obr. 7.

jistota v používání předložek – nejistota – nezná



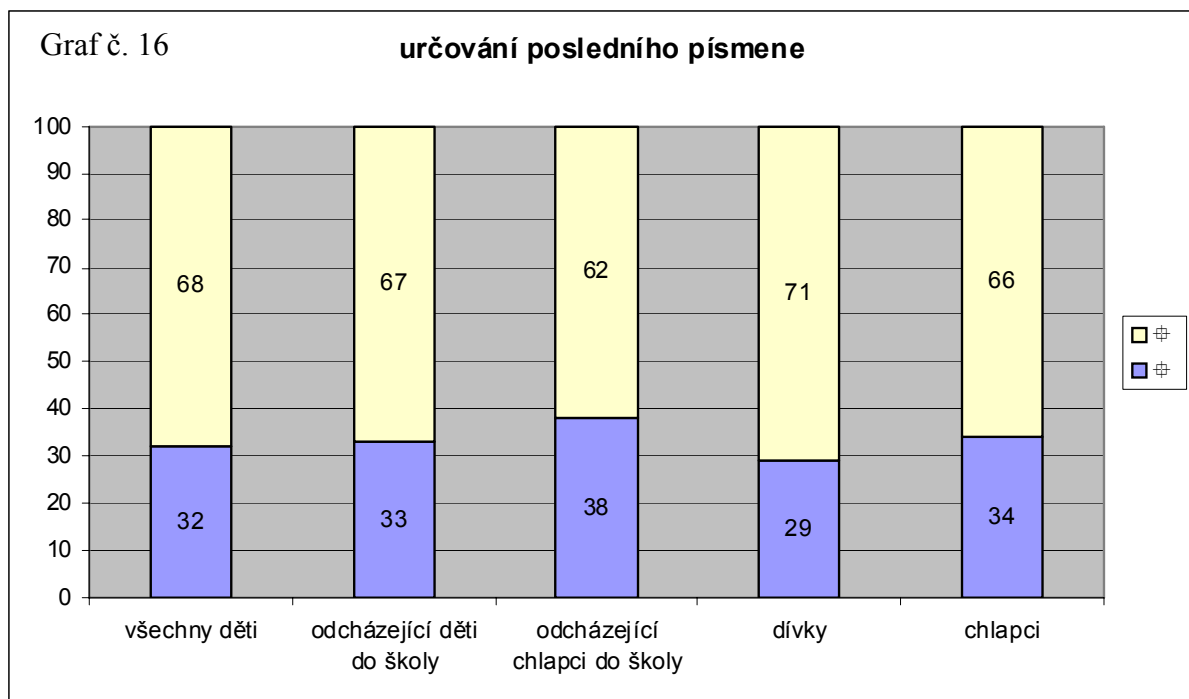
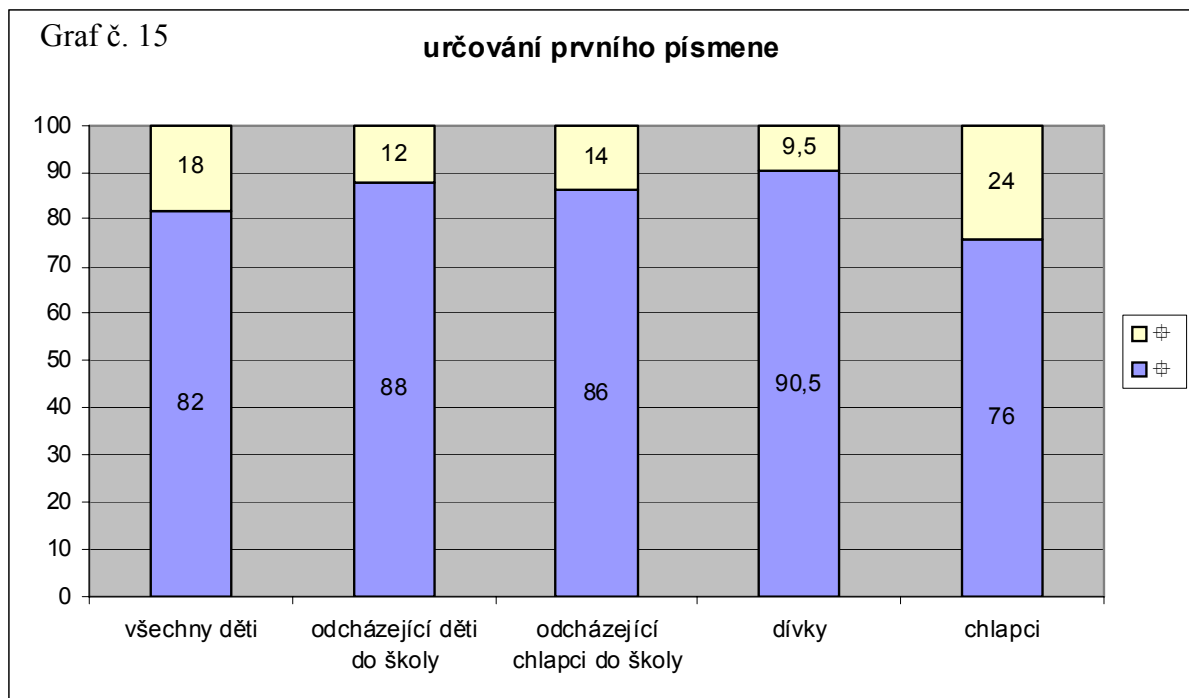
Na stejných obrázcích jsem zjišťovala, které zvíře je úplně vpravo a které vlevo.

pravo-levou orientaci dítě zvládá - nezvládá



14/ Úroveň fonemického sluchu (určení prvního a posledního písmena ve slově)

Dítě určovalo první písmeno a poslední písmeno ve slovech: míč, kos, hrad, stůl.



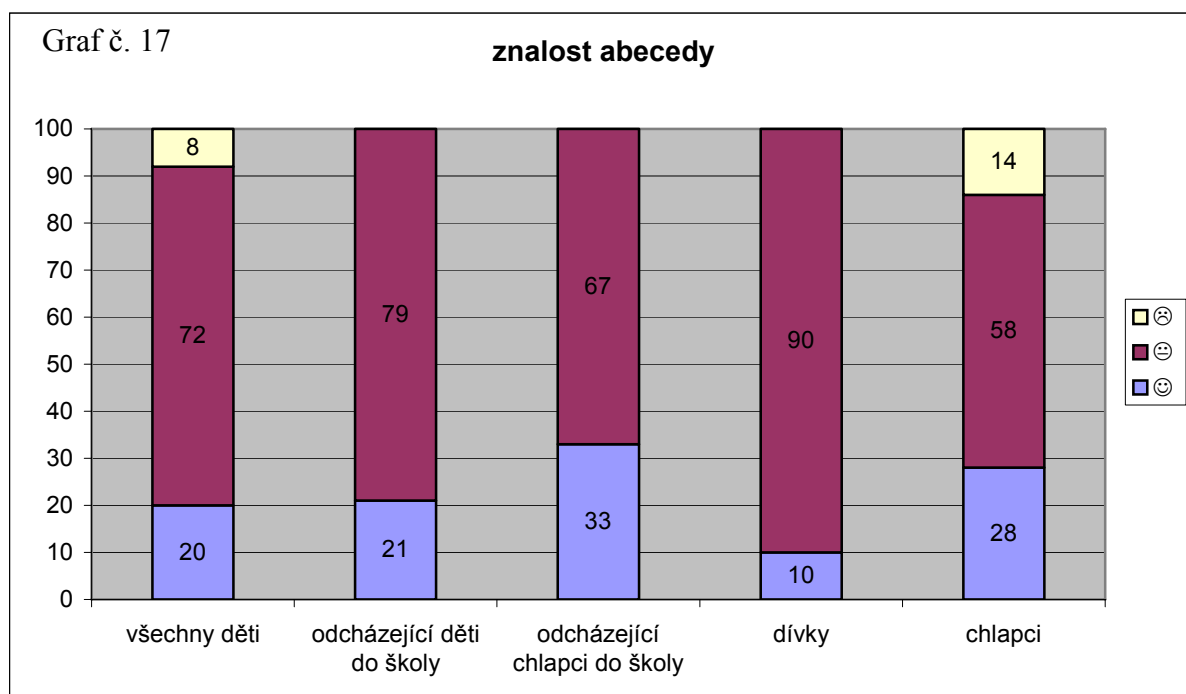
15/ Znalost některých písmen a dovednost, zda se dítě již umí tiskacími písmeny podepsat

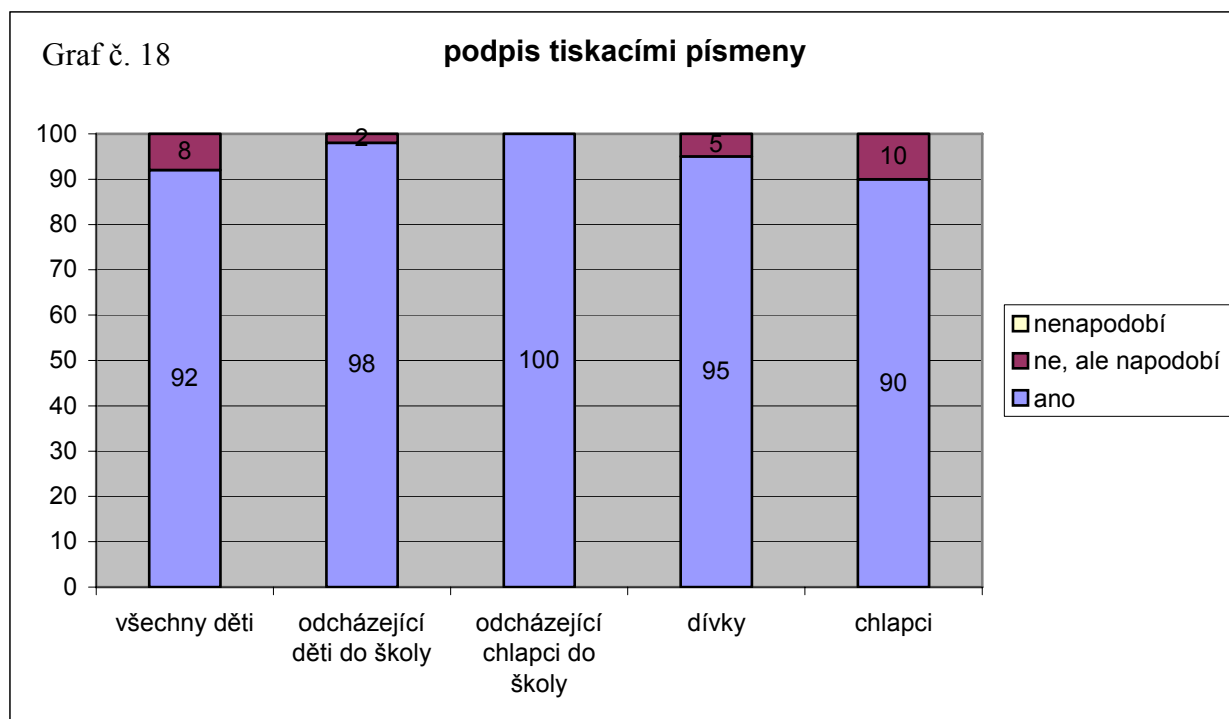


Dítěti jsem ukázala na obrázku napsaná písmena a zeptala jsem se, zda by některé písmenko poznalo.

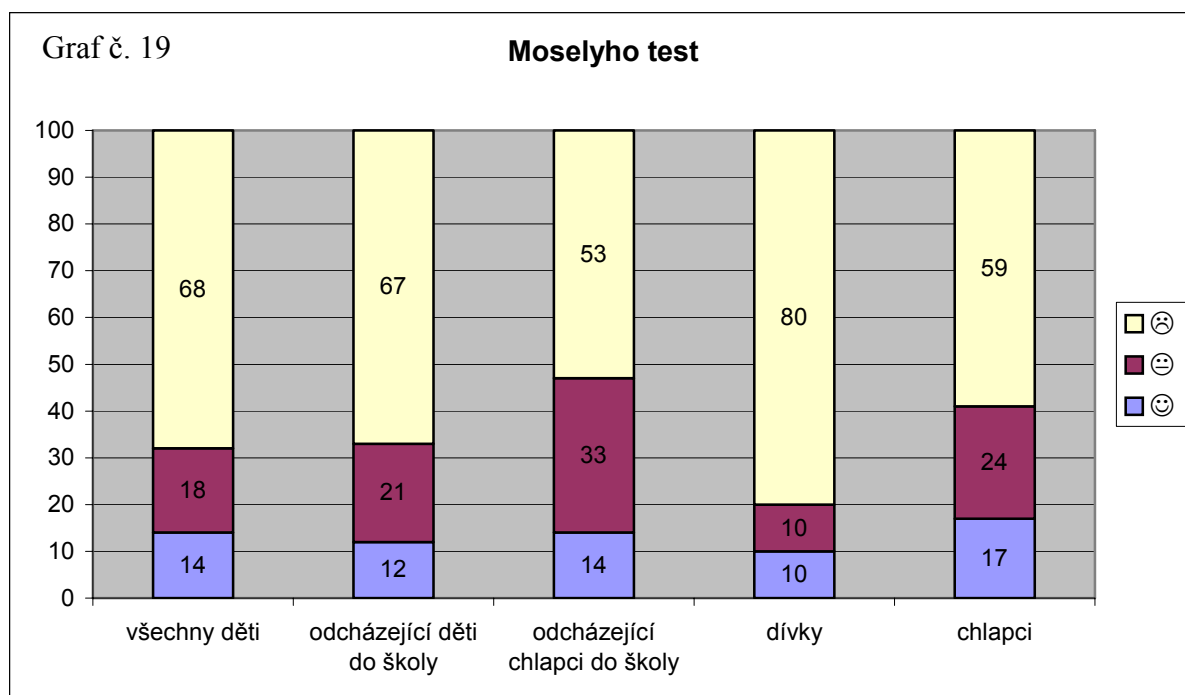
Obr. 8.

zná celou abecedu – zná některá písmena – nezná ani písmeno



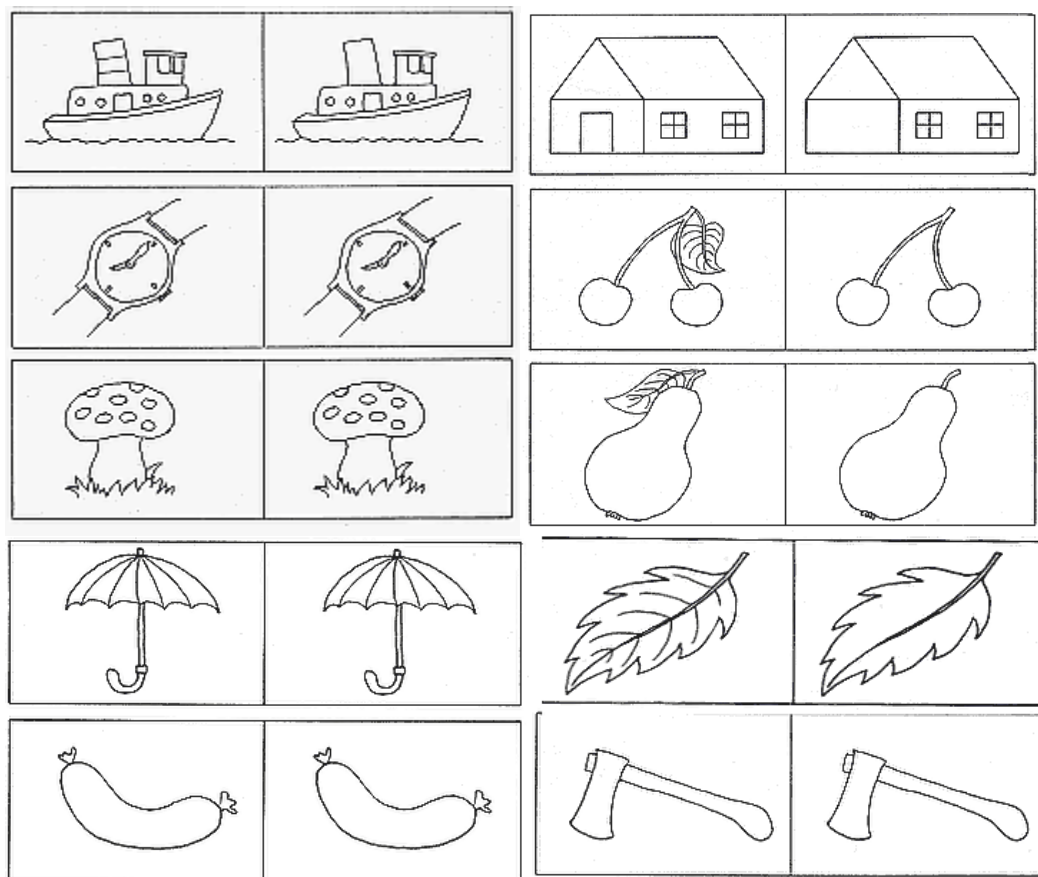


16/ Schopnost slyšet písmena v určených slovech pomocí Moseleyho testu sluchové analýzy – viz příloha č.1

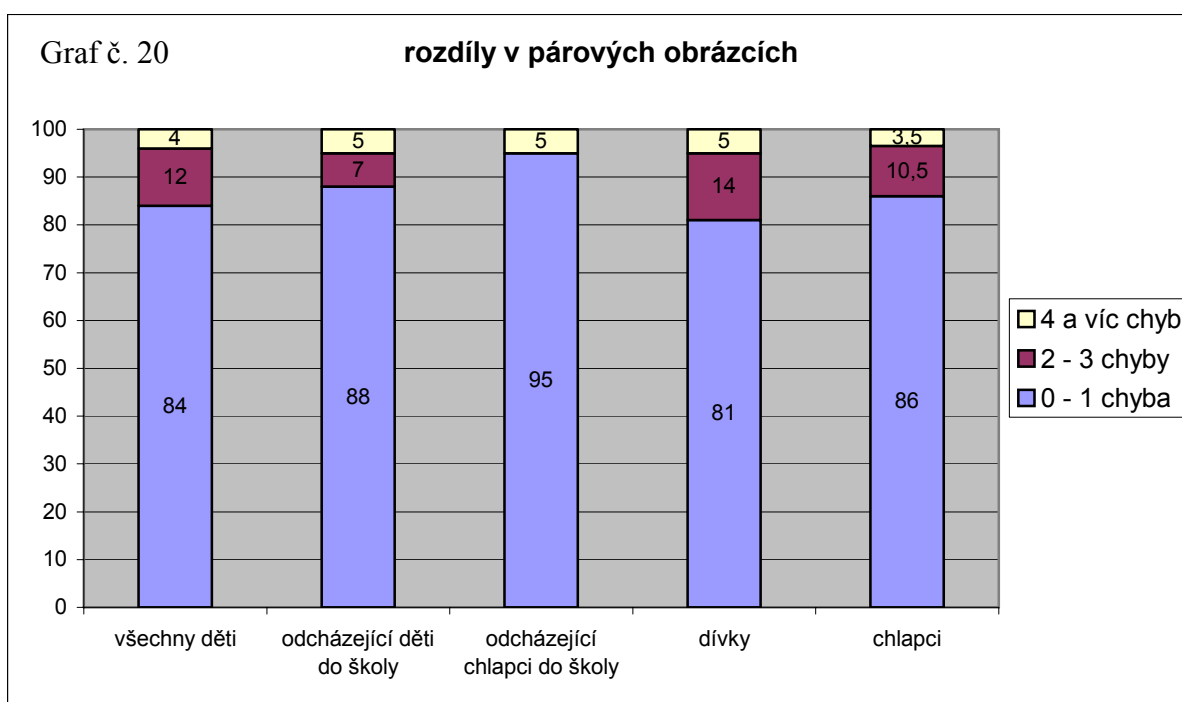


Při vyhodnocování testu jsem si povšimla, že děti ze speciální třídy s logopedickou péčí se umísťovaly na předních místech. Přepočítala jsem jejich úspěšnost na procenta a k mému překvapení jsem zjistila, že v tomto testu byla úspěšnost 72%!

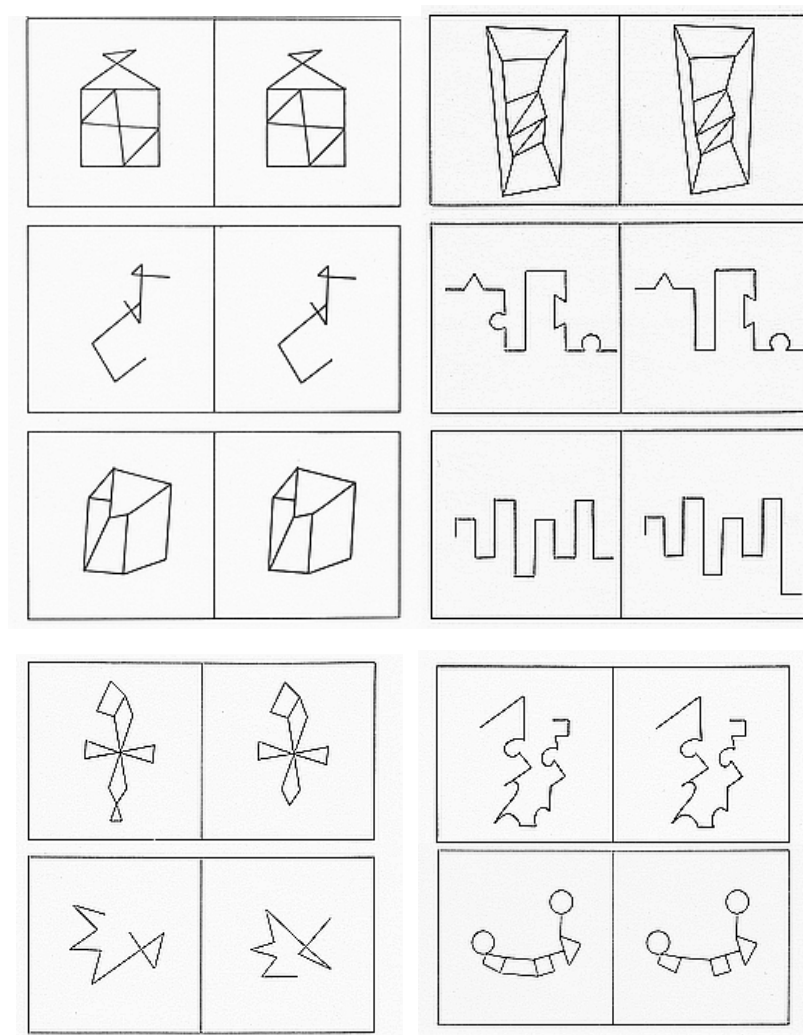
17/ Schopnost najít rozdíl v párových obrázcích a tvarech
rozdíly v párových obrázcích



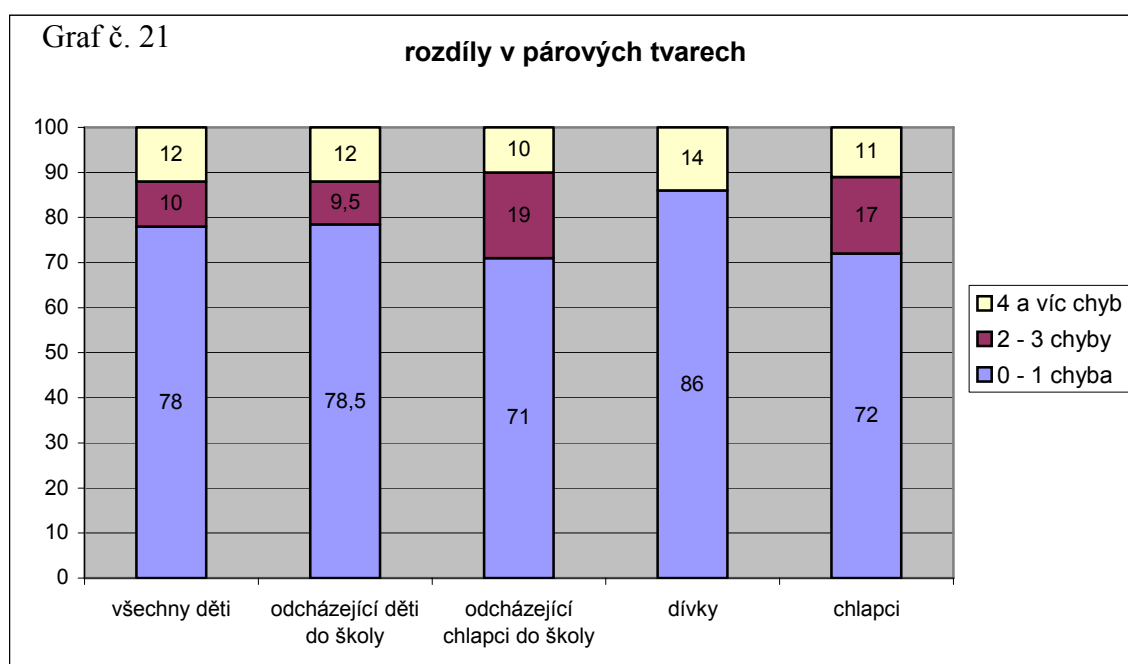
Obr. 9.



rozdíly v párových tvarech

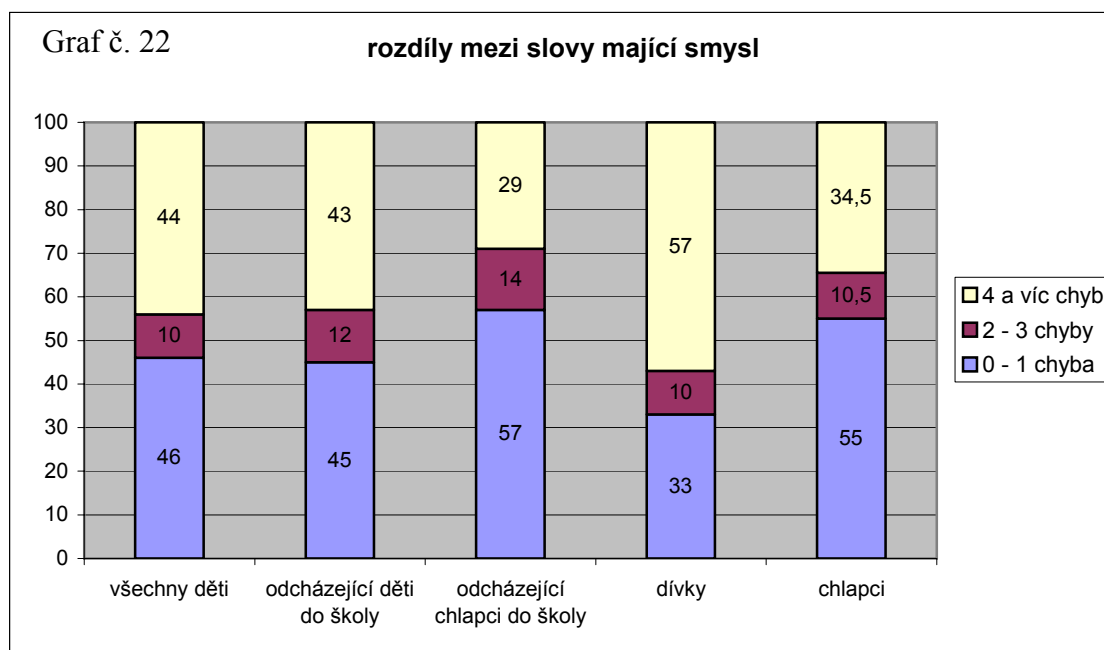


Obr. 10.

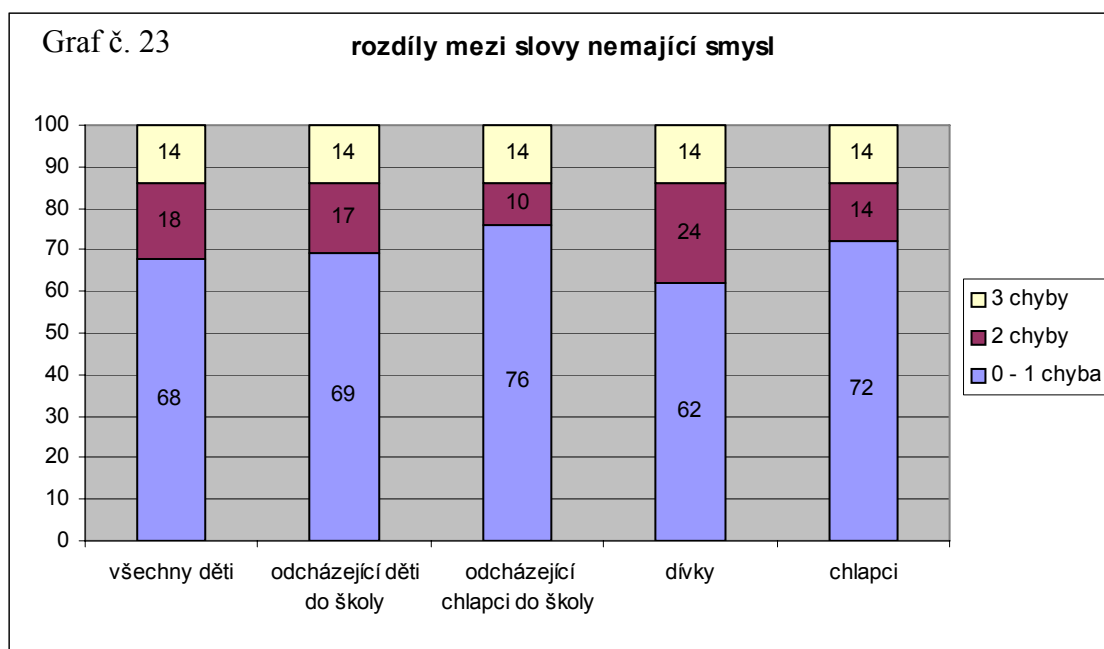


18/ Schopnost najít rozdíl mezi dvěma slovy majícími i nemajícími smysl

Dítě hledalo a určovalo rozdíl mezi slovy: most – kost, hrady – brady, konec – kopec, vložka – vločka, plot – plat, sud – sad, kus – kos, les – les, ples – pleš, noc – nos, vozy – vosy, lyže – líže, paní – páni, vila – víly, čistý – čistí, tyká – tiká, lety – letí.



Dítě hledalo a určovalo rozdíl mezi slovy nemajícími smysl, rozlišovalo bezvýznamné slabiky: tam – dam, dlo – plo, tam – tam, fal – chal, těk – tek, díl – dyl.

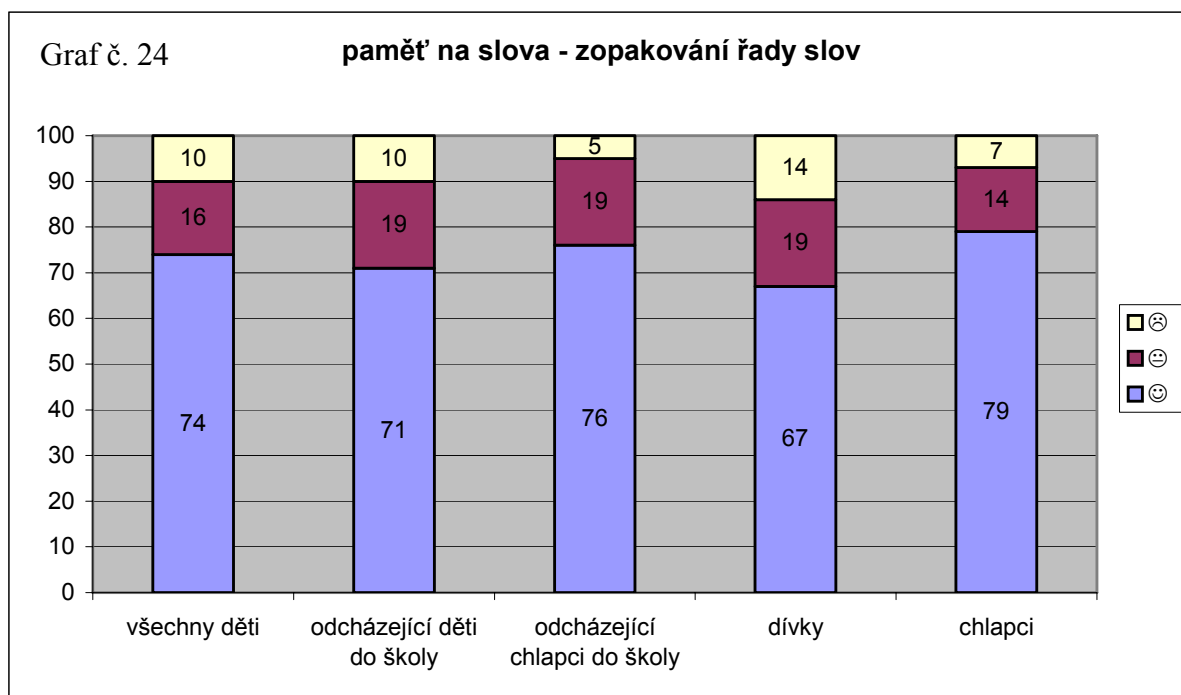


V tomto testu jsem si povšimla, že výkony dětí v obou složkách testu byly velmi často nevyrovnané. Například dítě, které v prvním testu rozdíly slyšelo, je v druhém nerozeznalo a naopak.

19/ Úroveň verbálně akustické paměti na známá slova, nesmyslné slabiky a zopakování věty ze šesti slov

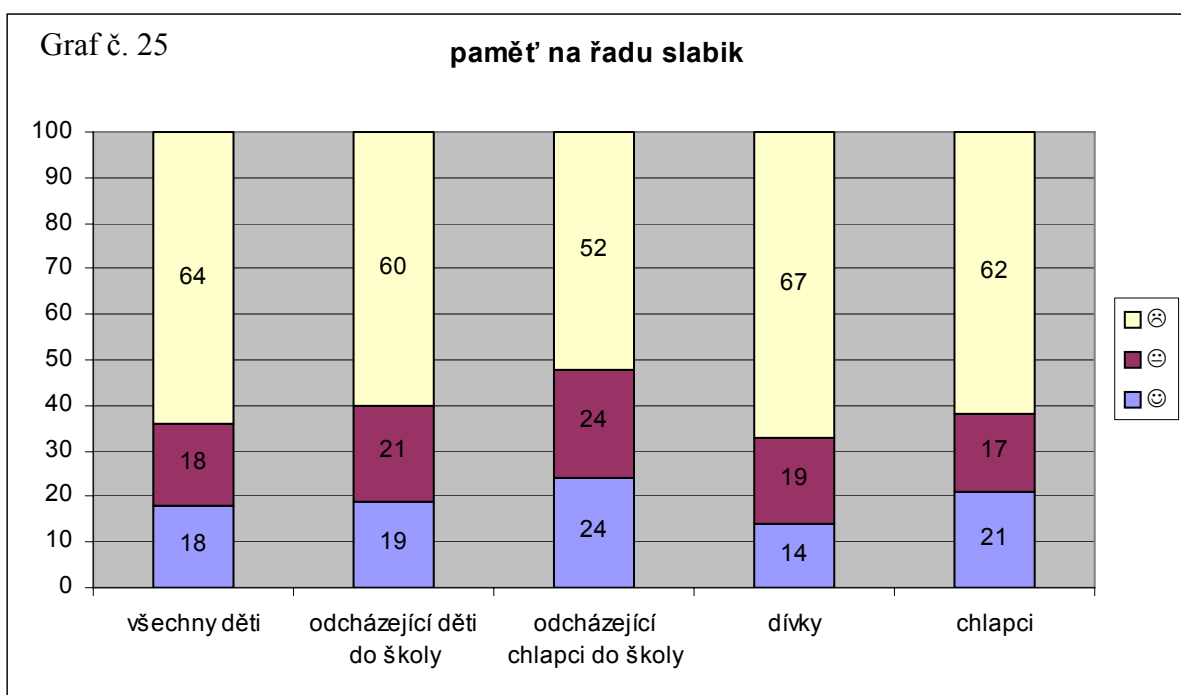
Dítě zopakuje řadu slov: kamna, ulice, stůl, kůl, metr.

ve správném pořadí; v nesprávném pořadí či s vynecháním jednoho slova; s více chybami

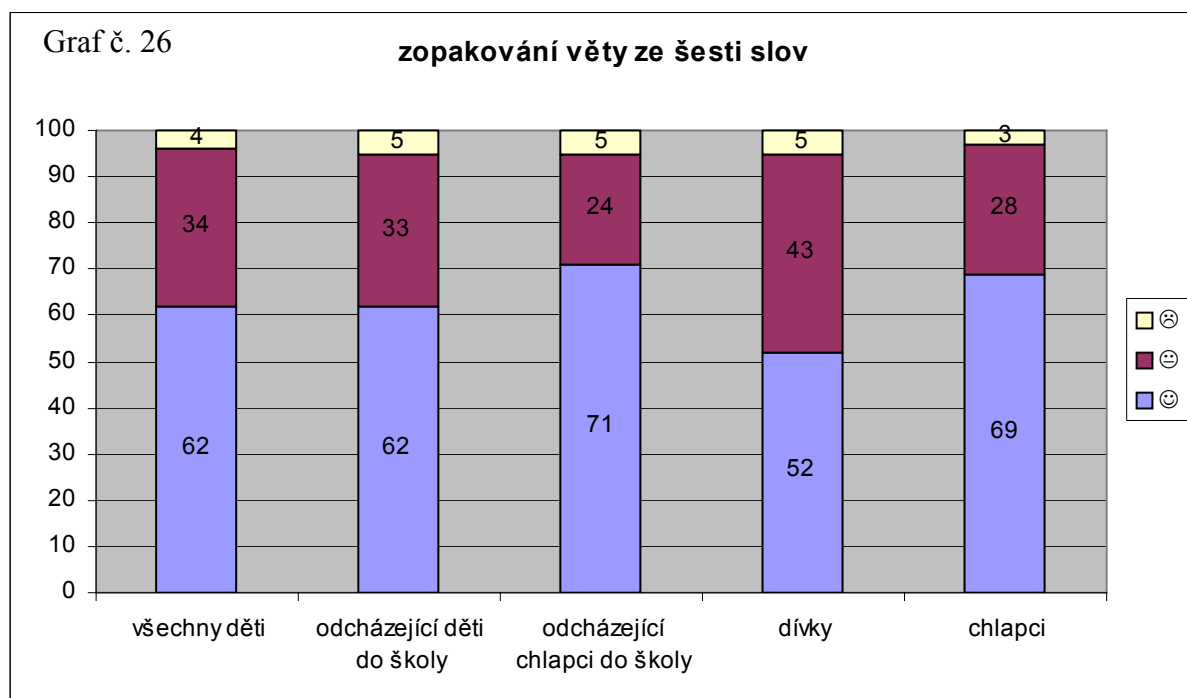


Požádám dítě, aby po mě zopakovalo řadu slabik - vis, duk, vap, mer, zop.

dítě zopakuje dobře ve správném pořadí - zopakuje s chybou v pořadí nebo s nejasnou hláskou - chybné zopakování.

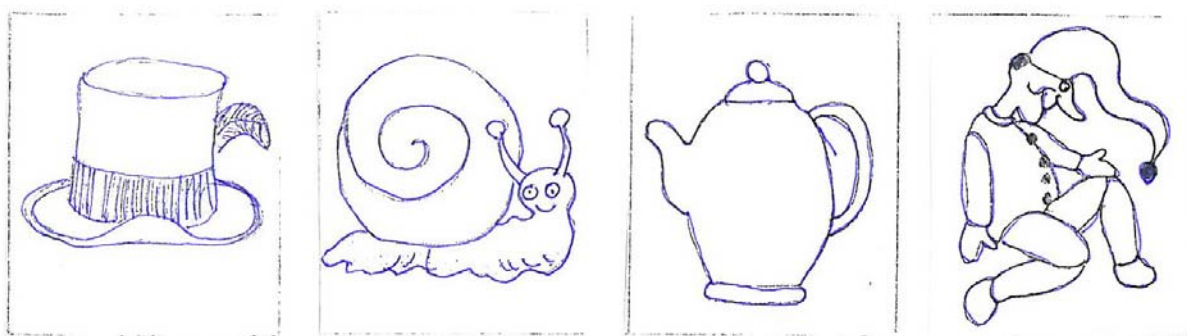


Dítě zopakuje větu ze šesti slov: „Maminka se vzbudila, ustrojila se a šla na nákup.
správné zopakování – s jednou chybou – s více chybami



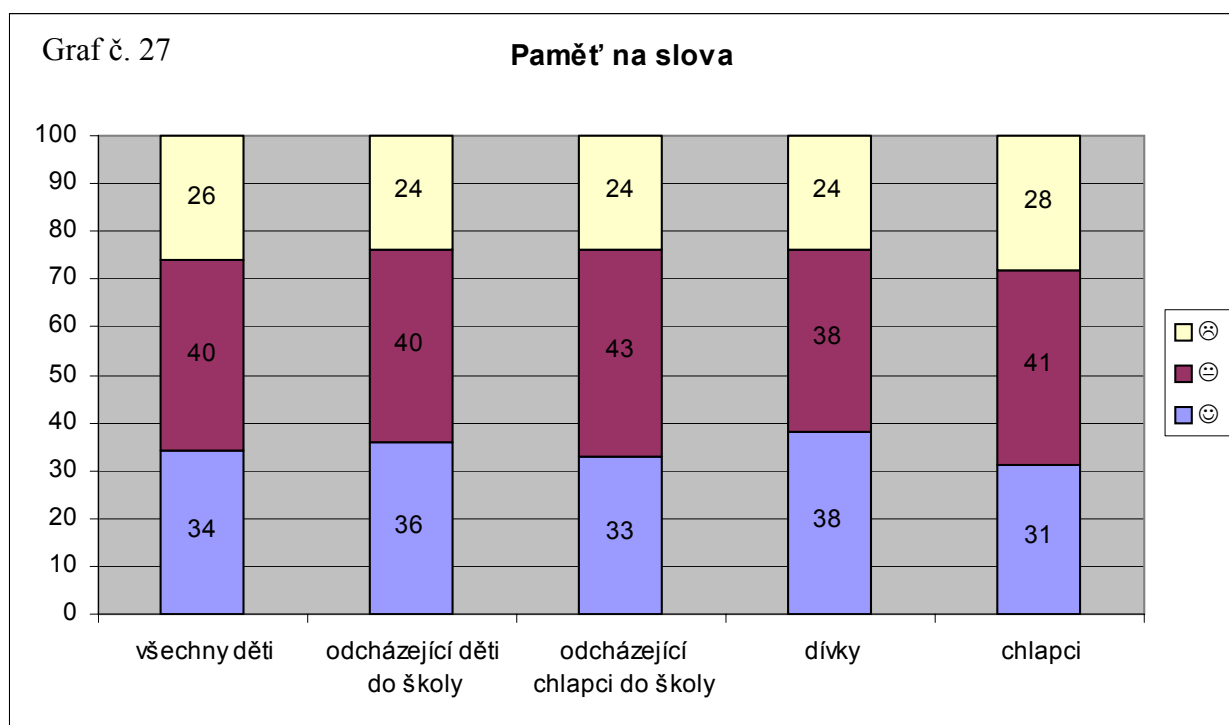
20/ Intermodální výkon paměti na sérii slov i obrázků

Řeknu dítěti čtyři slova - klobouk, hlemýžď, konvice, kašpárek. Dítě slova nakreslená na obrázcích vyhledá a položí ve správném pořadí.

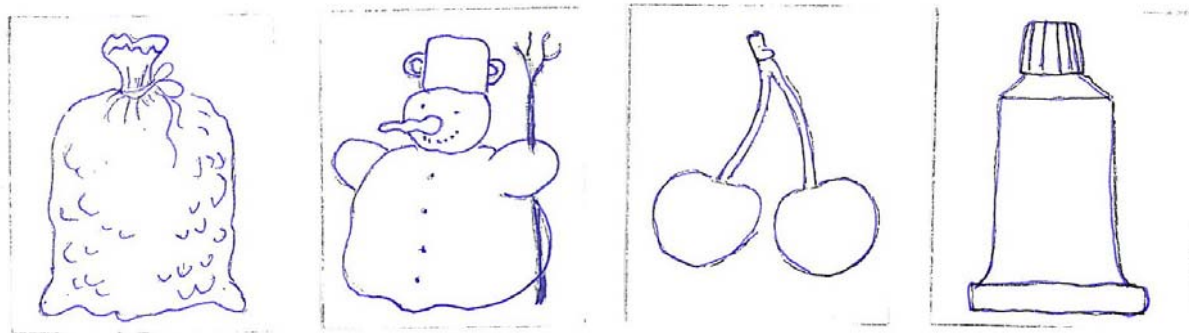


Obr. 11.

položí ve správném pořadí – položí s jednou chybou – položí s více chybami

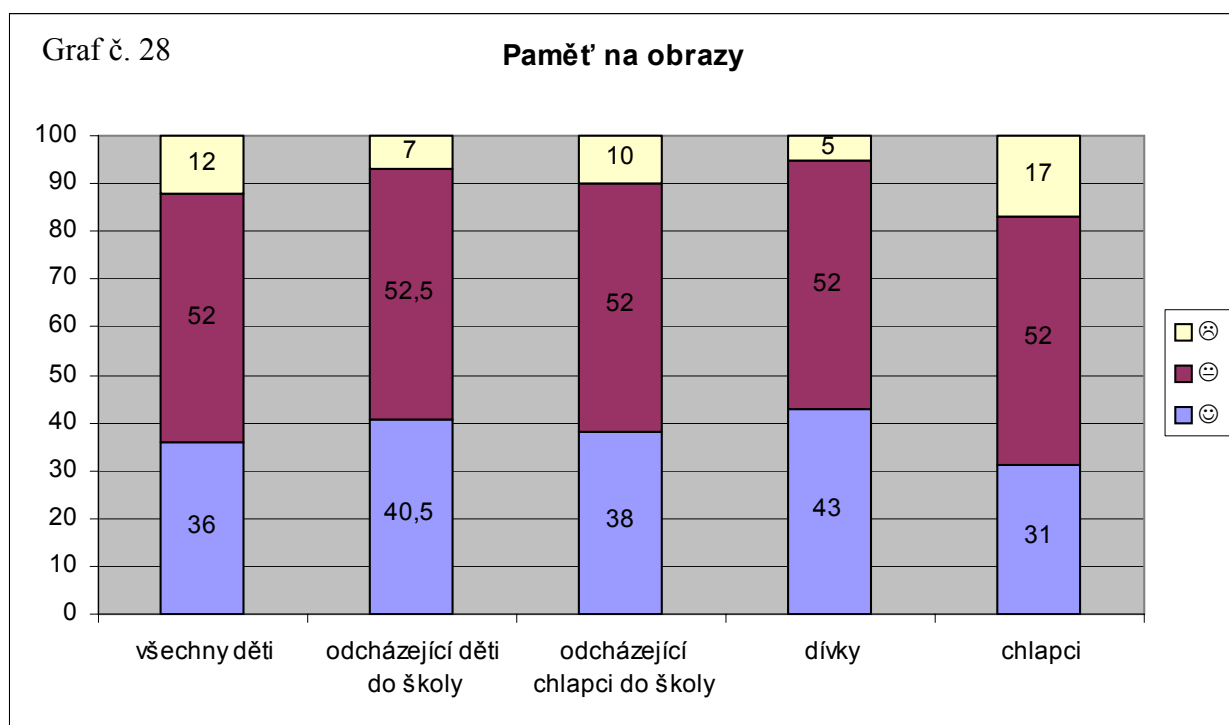


Dítě nechám prohlédnout čtyři obrázky, na kterých jsou nakresleny: pytel, sněhulák, třešně a tuba a požádám, aby si je zapamatovalo a po zakrytí jmenovalo ve správném pořadí.



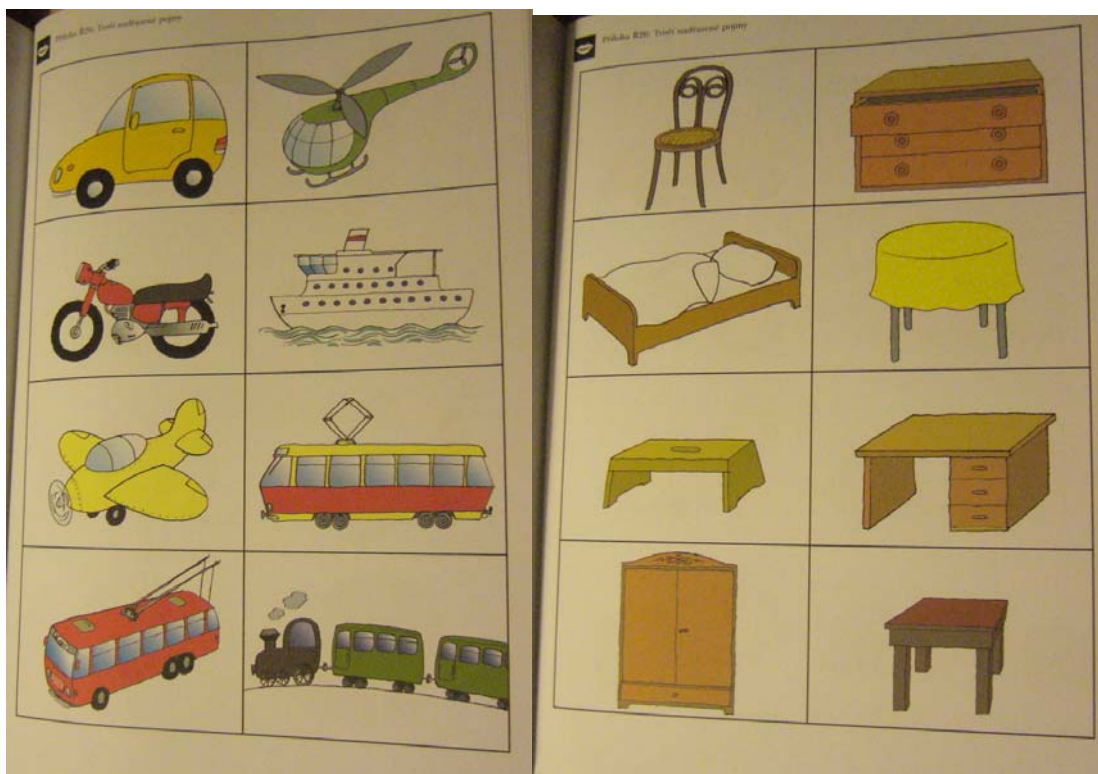
Obr. 12.

vyjmenuje ve správném pořadí – vyjmenuje v nesprávném pořadí - nevyjmenuje

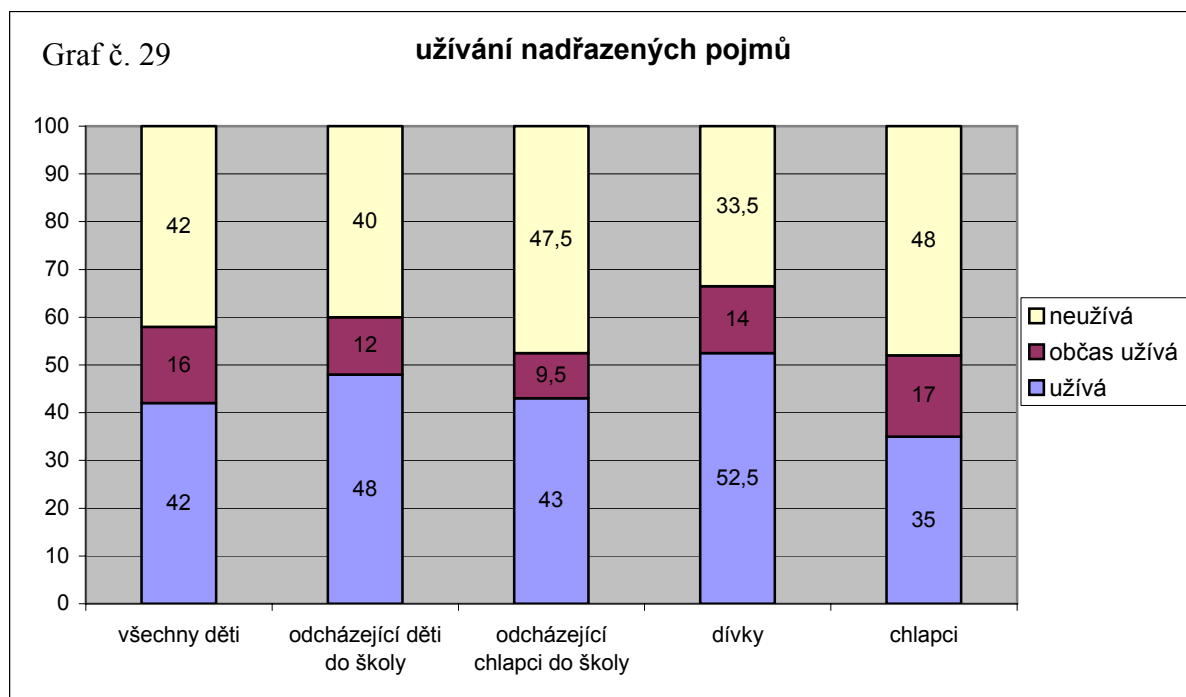


21/ Užívání nadřazených pojmů

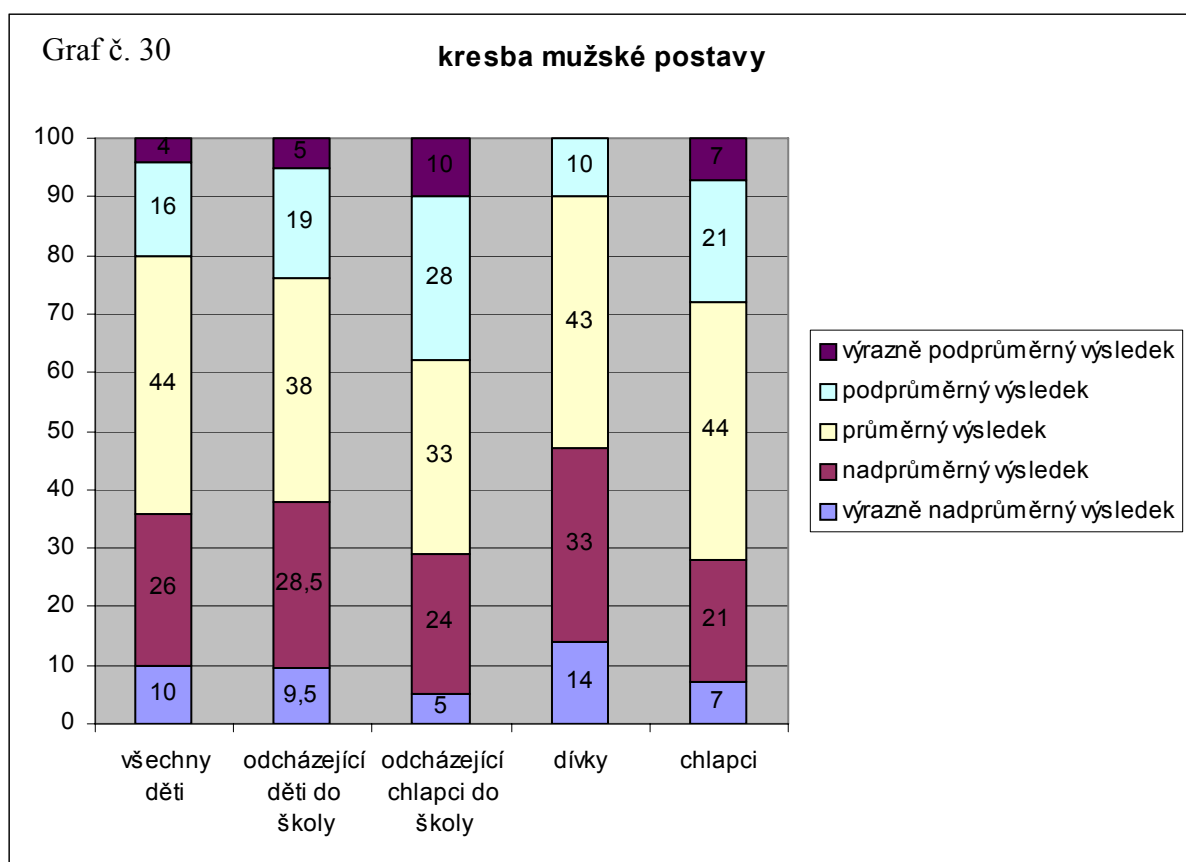
Užívání pojmů jsem si všímala nejen při testu, ale i během běžné práce s dětmi.



Obr. 13.

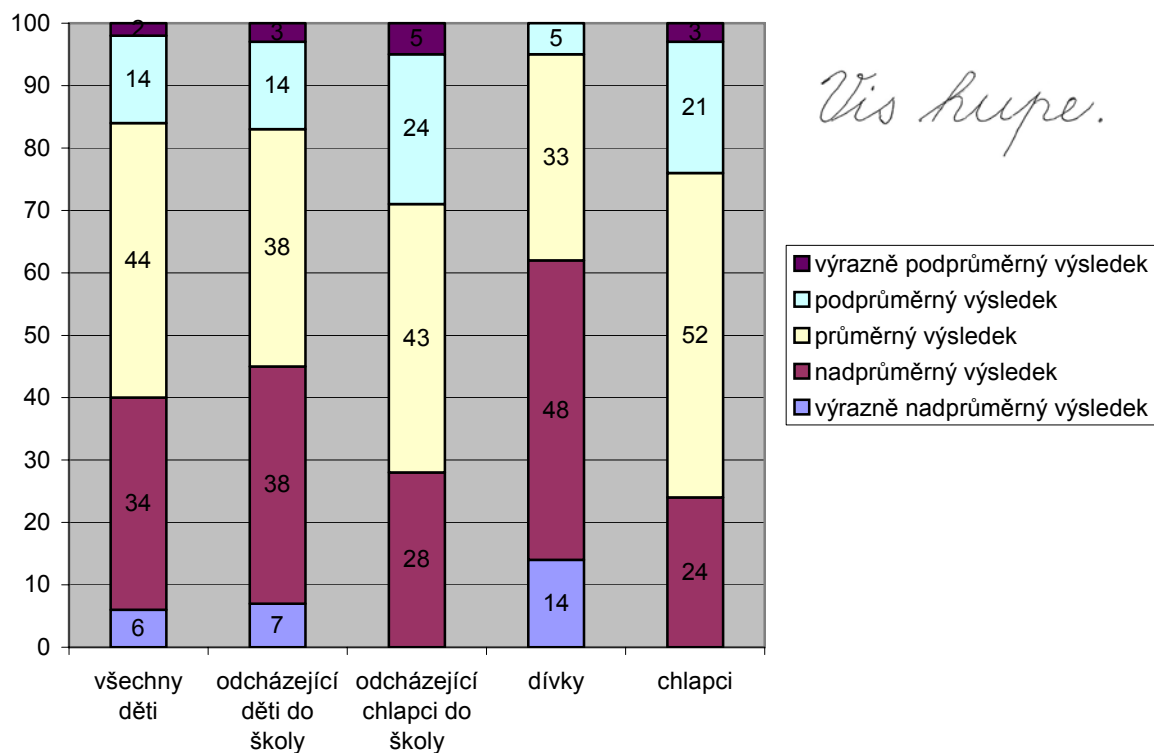


22/ Vyšetření školní zralosti pomocí Jiráskova testu (všech tří částí testu)- viz příloha č. 2 – včetně ukávek dětských prací



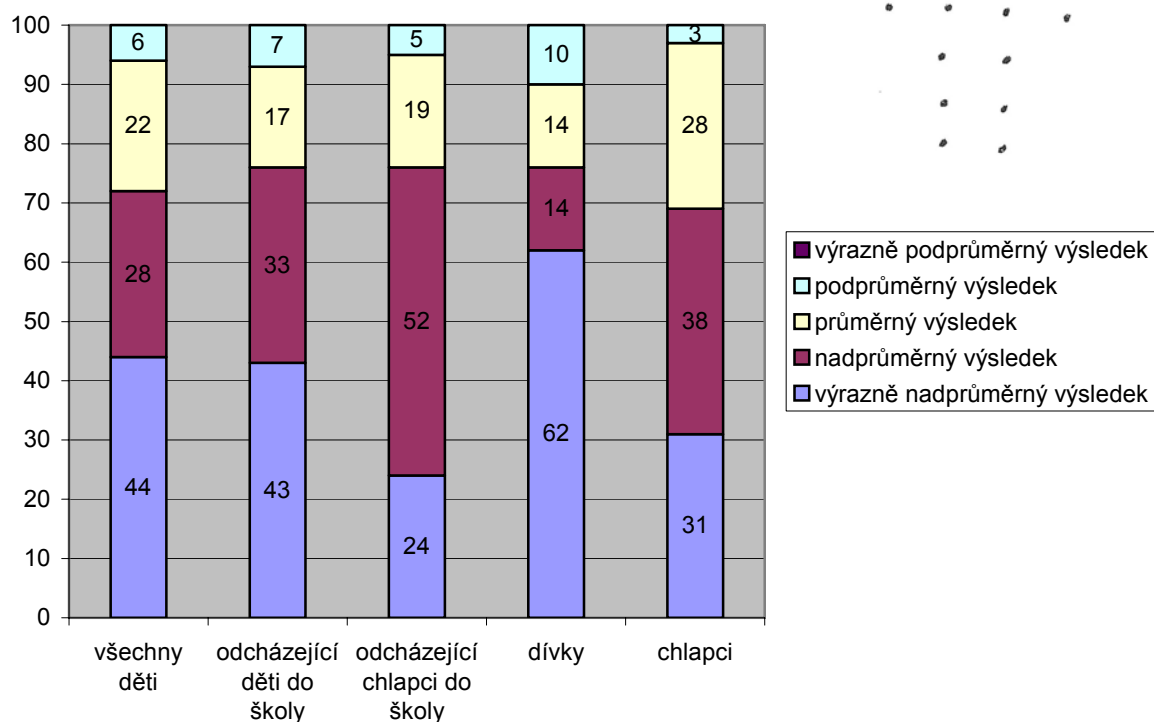
Graf č. 31

nápodoba psacího písma

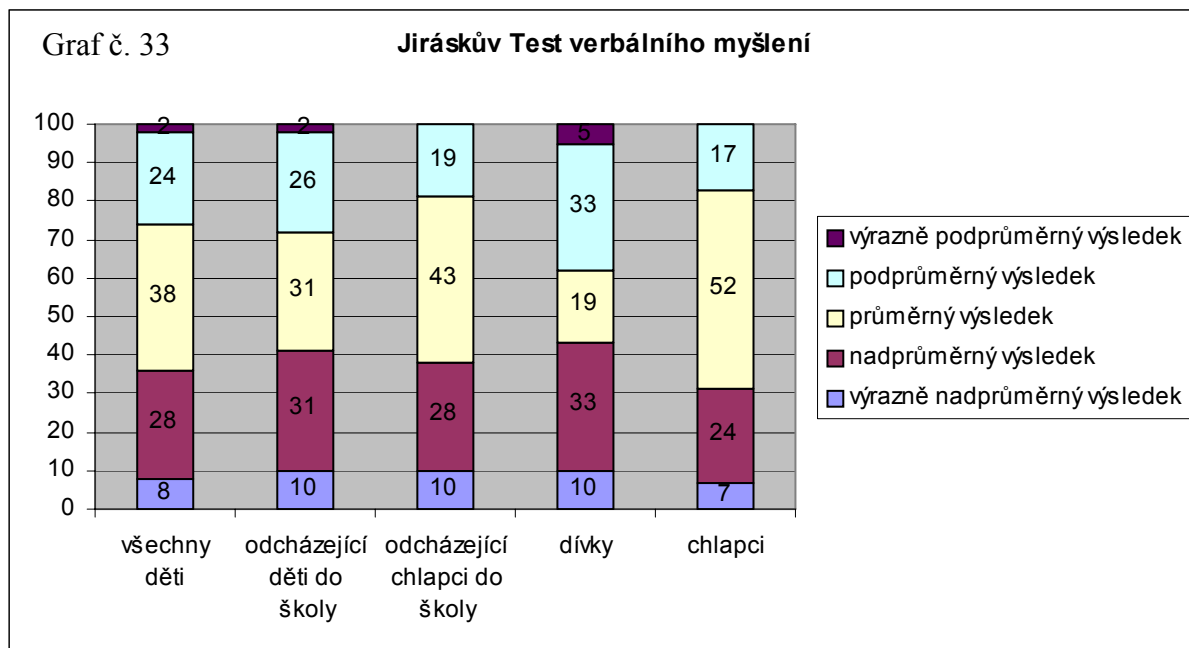


Graf č. 32

obkreslení skupiny teček



23/ Úroveň verbálního myšlení pomocí Jiráskova Testu verbálního myšlení – viz příloha č. 3



24/ Schopnost koordinace ruky a oka při psaní pomocí testu s názvem „Jízda po silnici“ – ukázky dětských prací viz příloha č. 4



Obr. 14.

Úkolem dítěte bylo vybarvit auto libovolnou barvou, ale bez přetahování a dále vést čáru měkkou tužkou mezi dvěma liniemi, aniž by se jich dotklo nebo přes ně přejelo. Dítě vede čáru pokud možno uprostřed „silnice“ a bez viditelného napojování čáry.

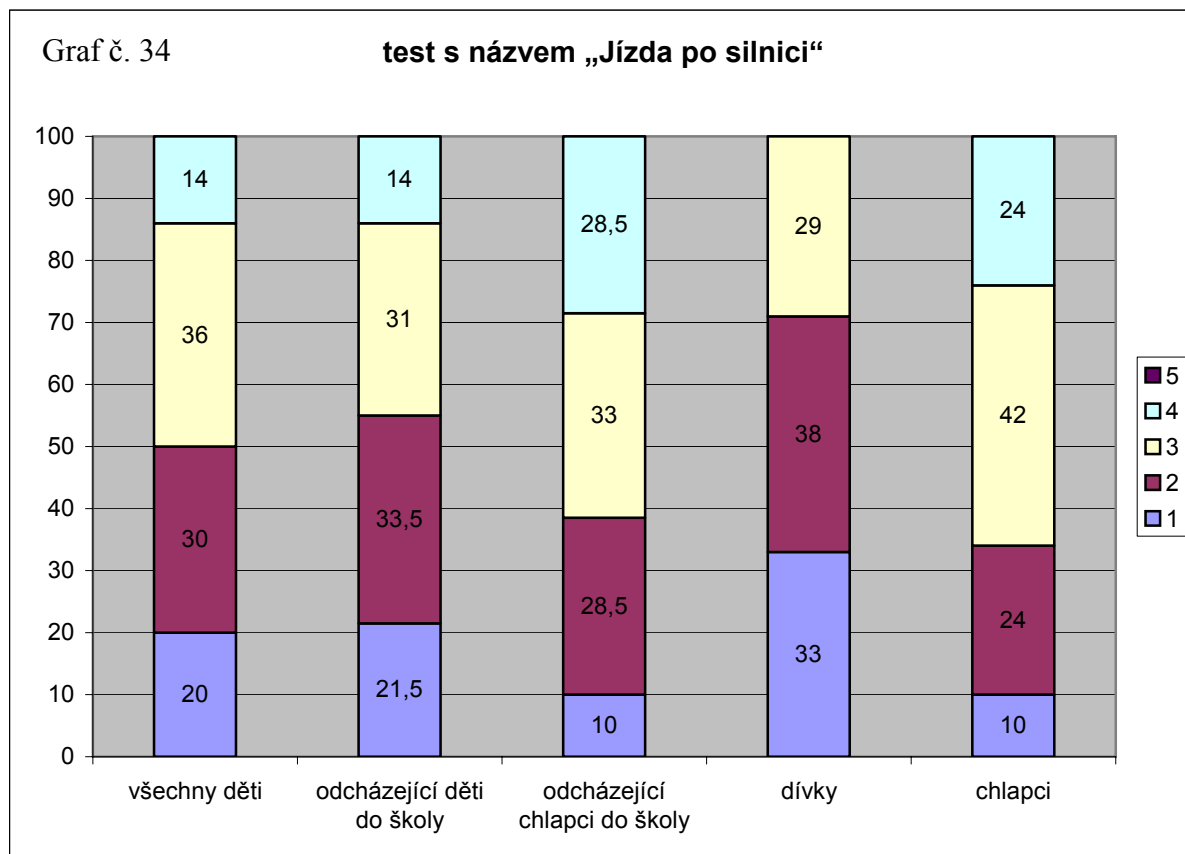
BODOVÁNÍ:

- 1/ Linie je pevná a vedená středem, není patrné napojování linií, vybarvení auta je bez přetahování.
- 2/ Linie je vedená středem s tolerancí mírného vyjetí ze střední linie, napojování čar je neznatelné, vybarvení auta je bez přetahování.

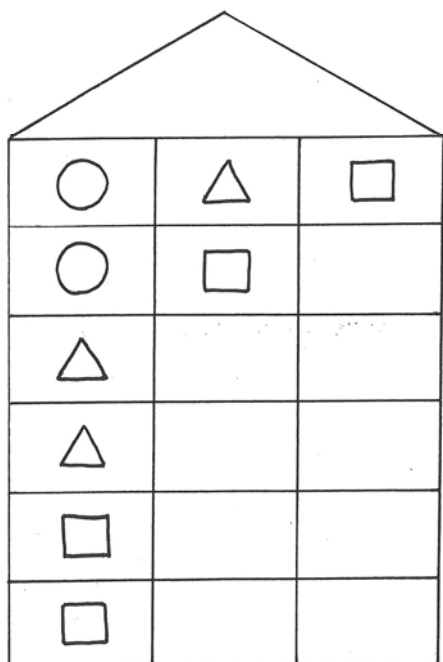
3/ Mírně roztřesená linie či její znatelné napojování, nevyjetí přes okraj silnice, tolerance mírného přetáhnutí linie u vybarvování auta.

4/ Dotknutí se linie silnice či její překřížení (nejvíce 2krát), časté vyjíždění k okrajům silnice či výraznější třes, výrazné a znatelné napojování čáry, přetahování při vybarvování auta.

5/ Vyjíždění mimo silnici, linie přerušovaná, silný třes a výrazné přetahování při vybarvování auta.



25/ Zjistit u dětí úroveň logického myšlení pomocí testu s názvem „Domeček“ a orientační zjištění schopnosti zakreslit geometrické tvary



- ukázky prací – viz příloha č. 5

Hodnocení:

1/ 0 chyb,

2/ 1 chyba,

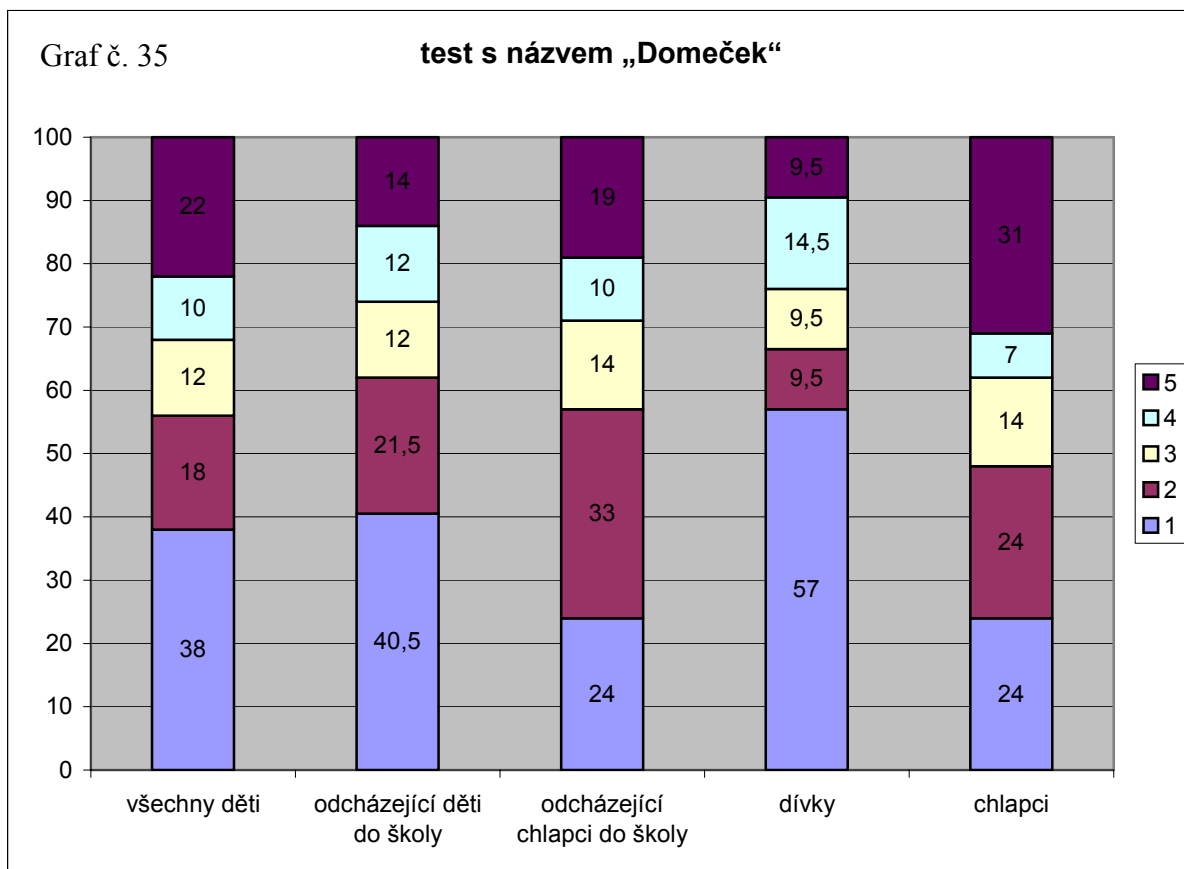
3/ 2 chyby,

4/ 3 chyby,

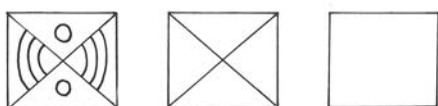
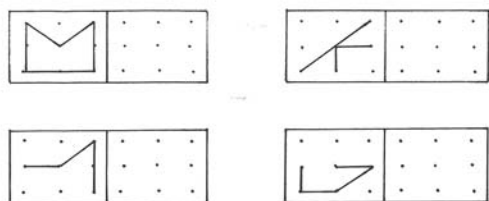
5/ 4 chyby a víc

Schopnost zakreslit geometrické tvary zvládly kromě jednoho chlapce všechny děti.

Obr. 15.



26/ Schopnost orientovat se na papíře a schopnost okopírovat předkreslený obrazec pomocí testu s názvem „Kopírování obrazců“ – ukázky dětských prací – viz příloha č. 6



Obr. 16.

Hodnocení:

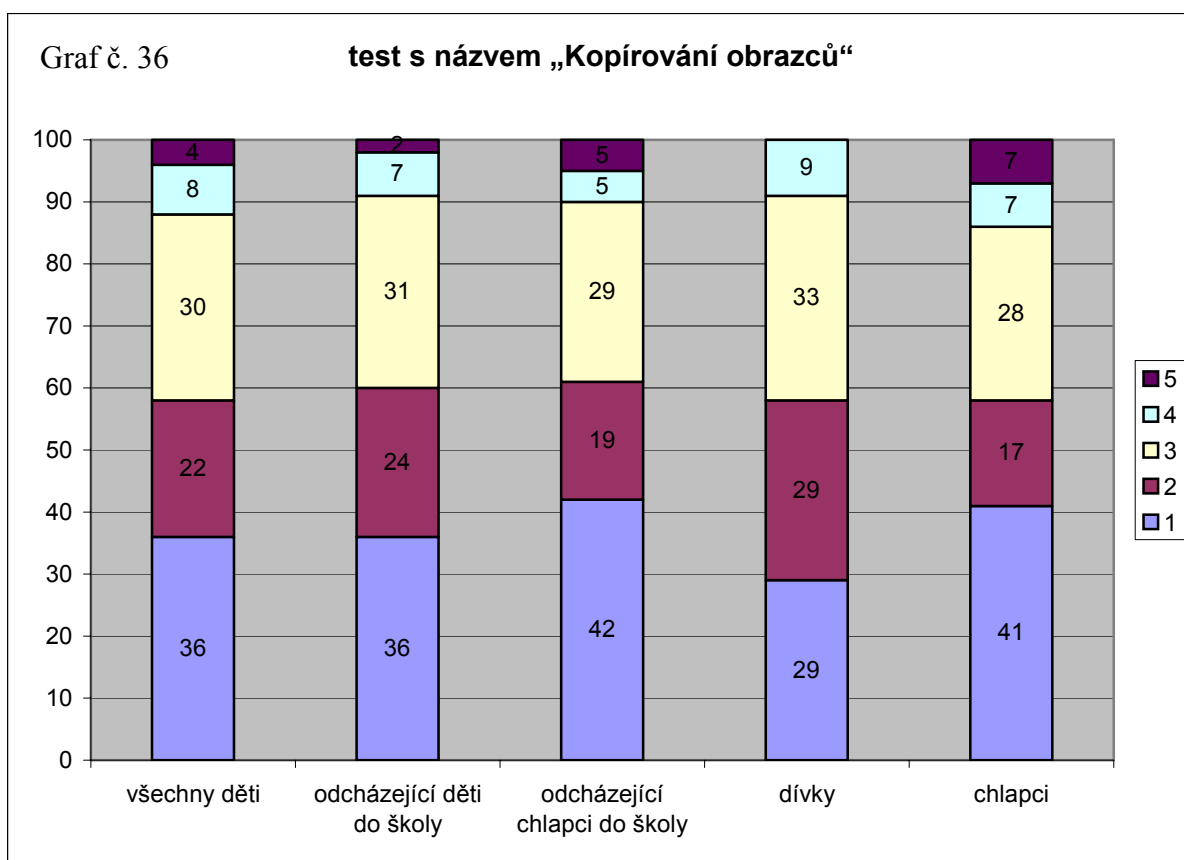
1/ Zakreslení odpovídá předloze, 0 chyb.

2/ Nedodržení předlohy v jednom obrazci, 1 chyba.

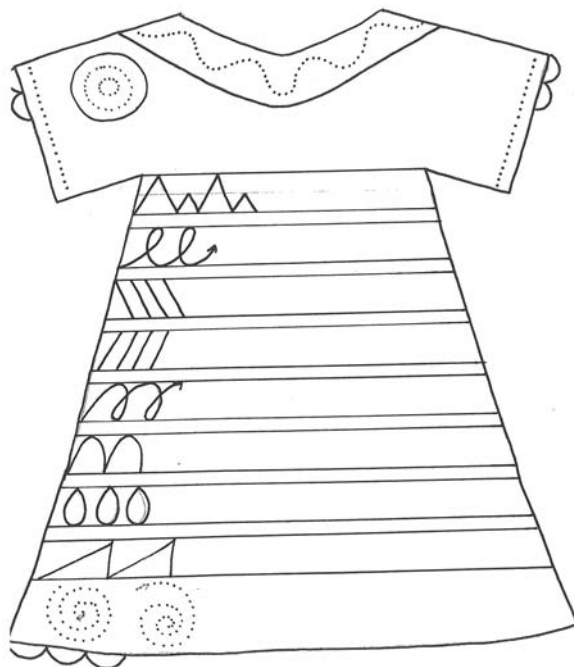
3/ Nejasné dodržení předlohy ve 2 – 3 obrazcích.

4/ Nejasné dodržení celkové předlohy – např. tvary jsou zachované, ale mimo tečky, neodpovídá počet oblouků o více, jak dva ve spodním úkolu.

5/ Zakreslení neodpovídá předloze, nedodržení tvarů ani počtu linií.



27/ Úroveň grafomotoriky pomocí testu s názvem „Šatičky“ – ukázky dětských prací – viz příloha č. 7



Obr. 17.

Hodnocení:

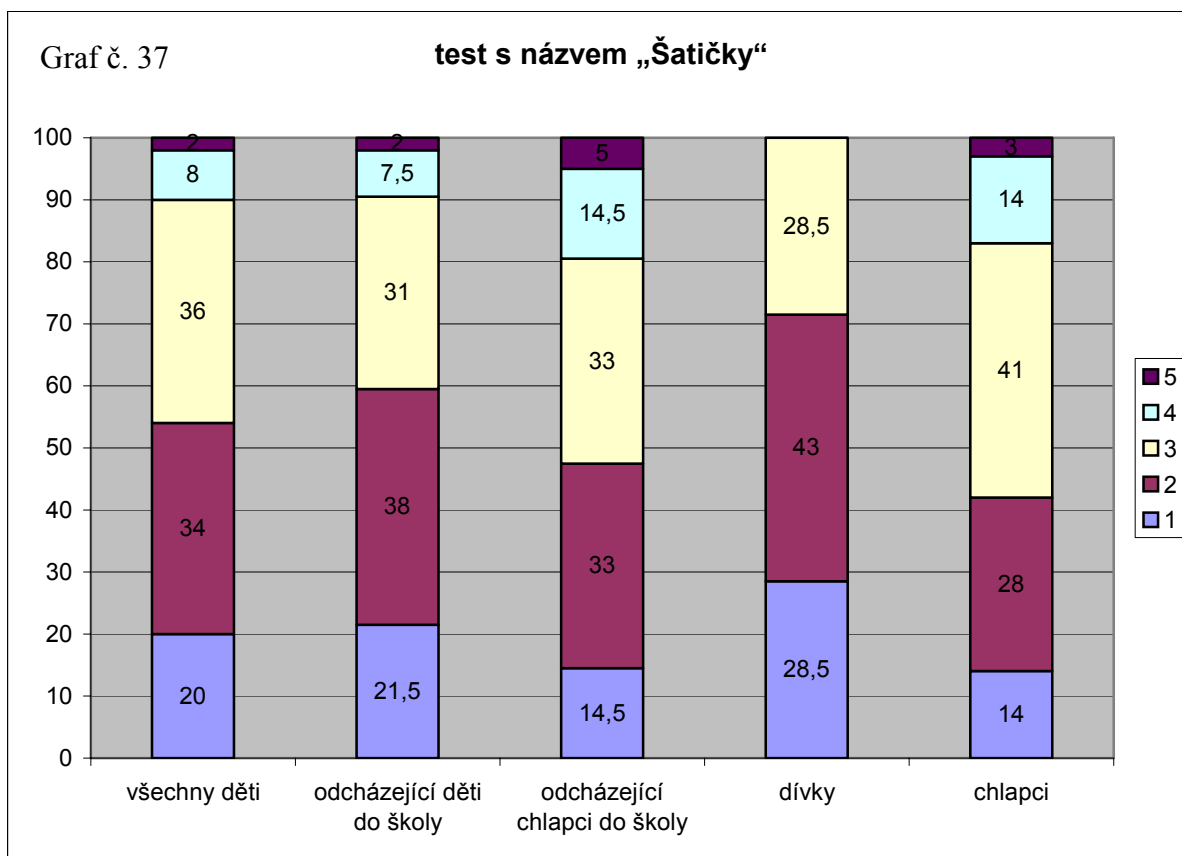
1/ Tvary jsou precizně vykreslené, odpovídají předloze, celá práce je dokončená.

2/ Tvary odpovídají předloze, v jednom řádku dítě neví, jak tvary vykreslit. Celá práce je dokončená.

3/ Tvary ještě odpovídají předloze, ve dvou řádcích dítě neví, jak tvary vykreslit. Práce je dokončená.

4/ Dítě má nejméně ve třech řádcích problémy s napodobením tvarů, práce je neupravená, nedokončená.

5/ Dítě nedokáže napodobit většinu tvarů z předlohy.



28/ Dovednost držení psacího náčiní

Hodnocení:

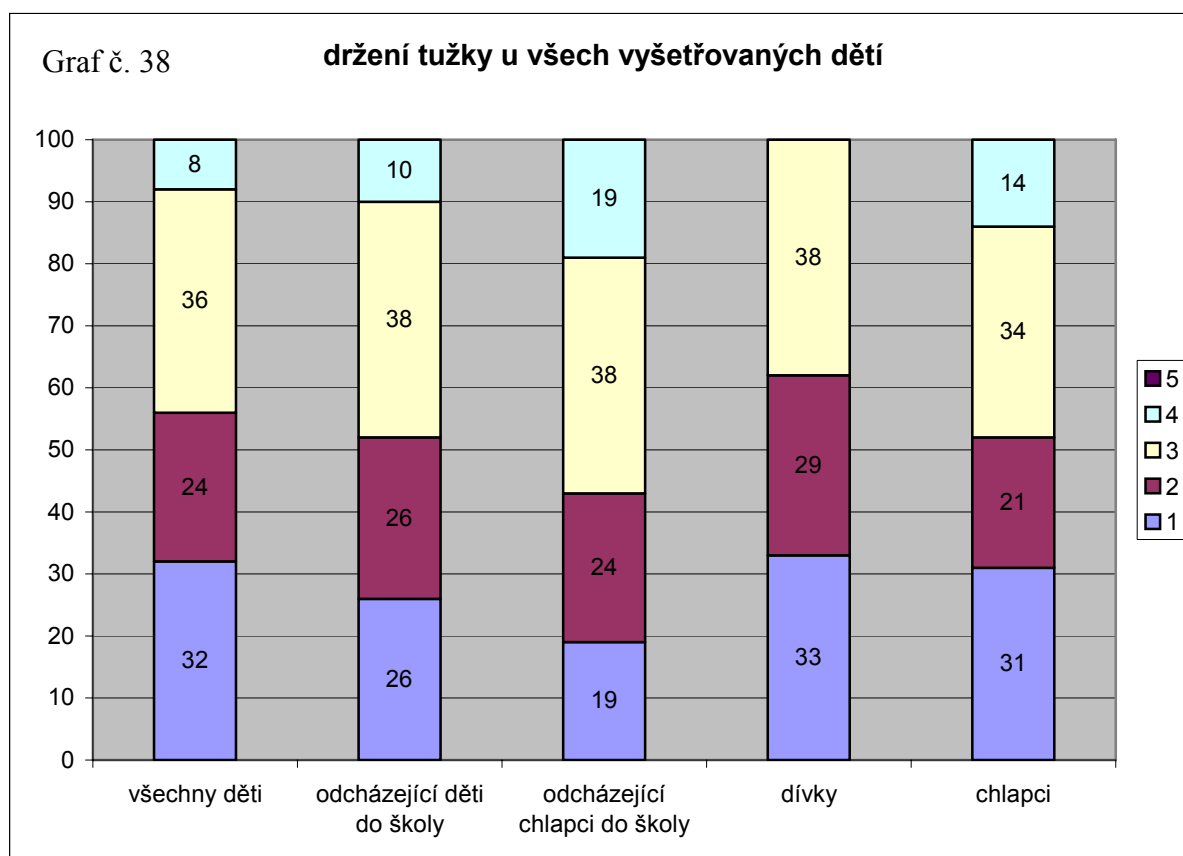
1/ Správné lehké držení tužky.

2/ Držení tužky je správné, ale lehce křečovitě nebo s vyšším tlakem na tužku.

3/ Držení s výrazným tlakem na tužku, dále křečovitě držení či lehce nesprávné držení – např. palec přes ukazovák apod.

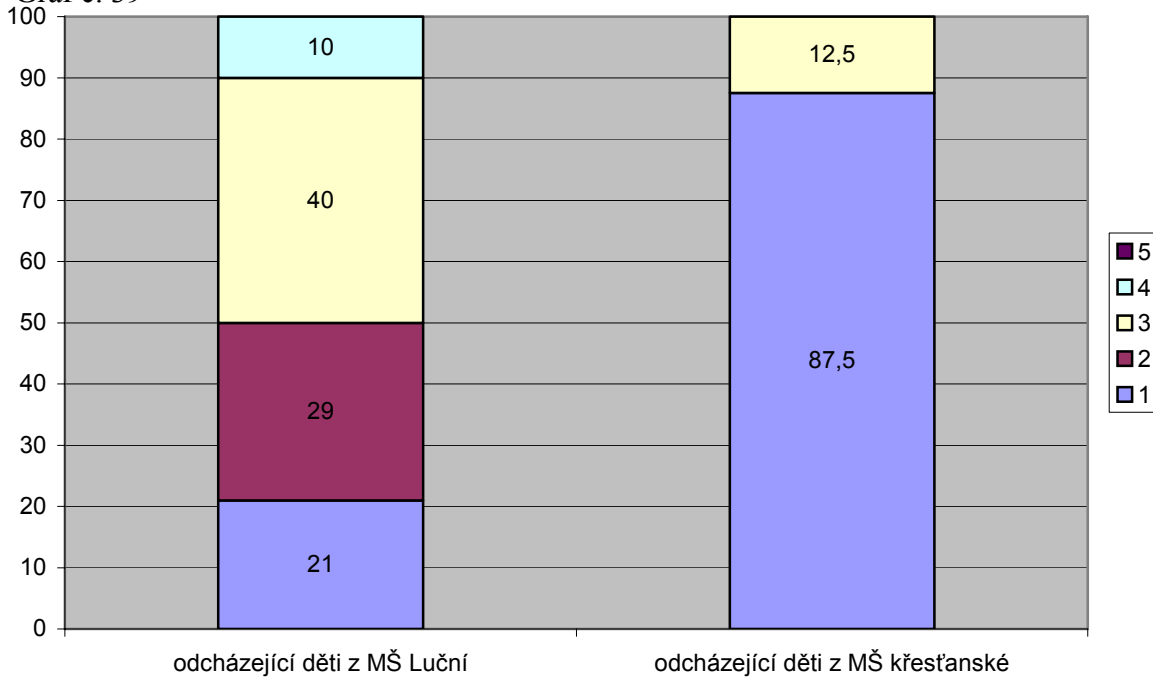
4/ Nesprávné držení psacího náčiní, výrazně křečovitě držení či výrazný tlak na tužku.

5/ Výrazně nesprávné držení psacího náčiní (např. pěstičkovité apod.).



**porovnání držení tužky u vyšetřovaných dětí docházejících do MŠ -
Luční Semily a na odloučené pracoviště do křesťanské MŠ**

Graf č. 39

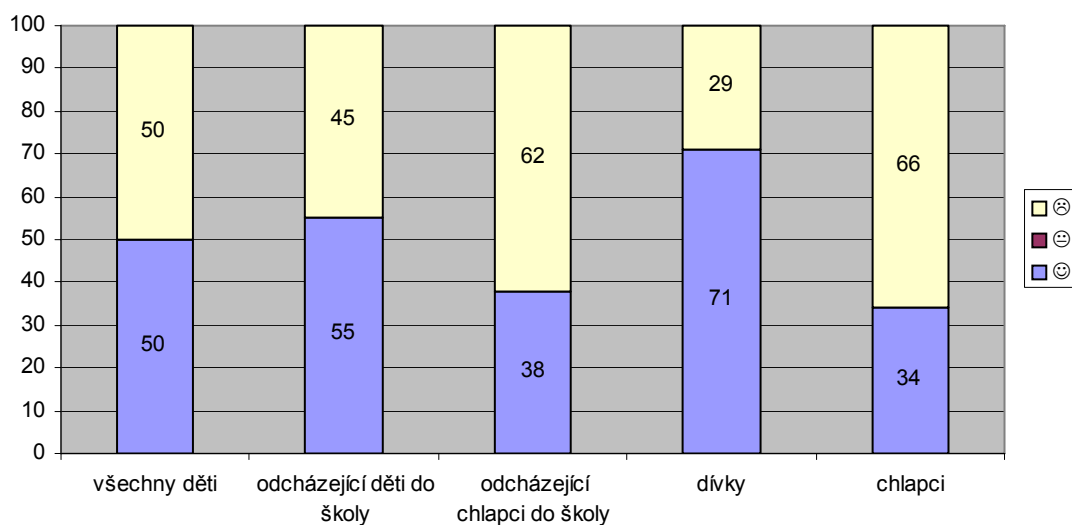


Z odloučeného pracoviště (křesťanské třídy MŠ Luční) nastupuje školní docházku **87,5%** dětí s výborným držením psacího náčiní a z hlavního pracoviště **50%** dětí se špatným držením psacího náčiní! Při rozhovoru s učitelkami jsem zjistila, že úspěšnost je ovlivněna metodami práce s dětmi.

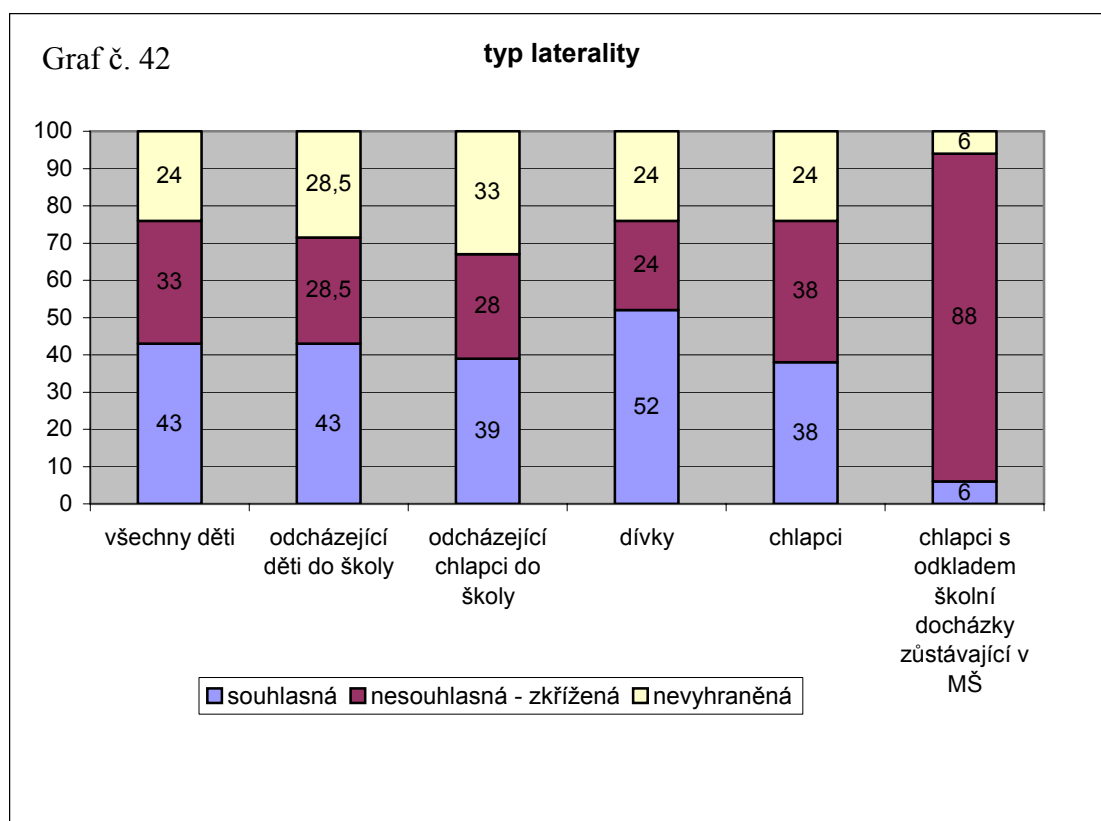
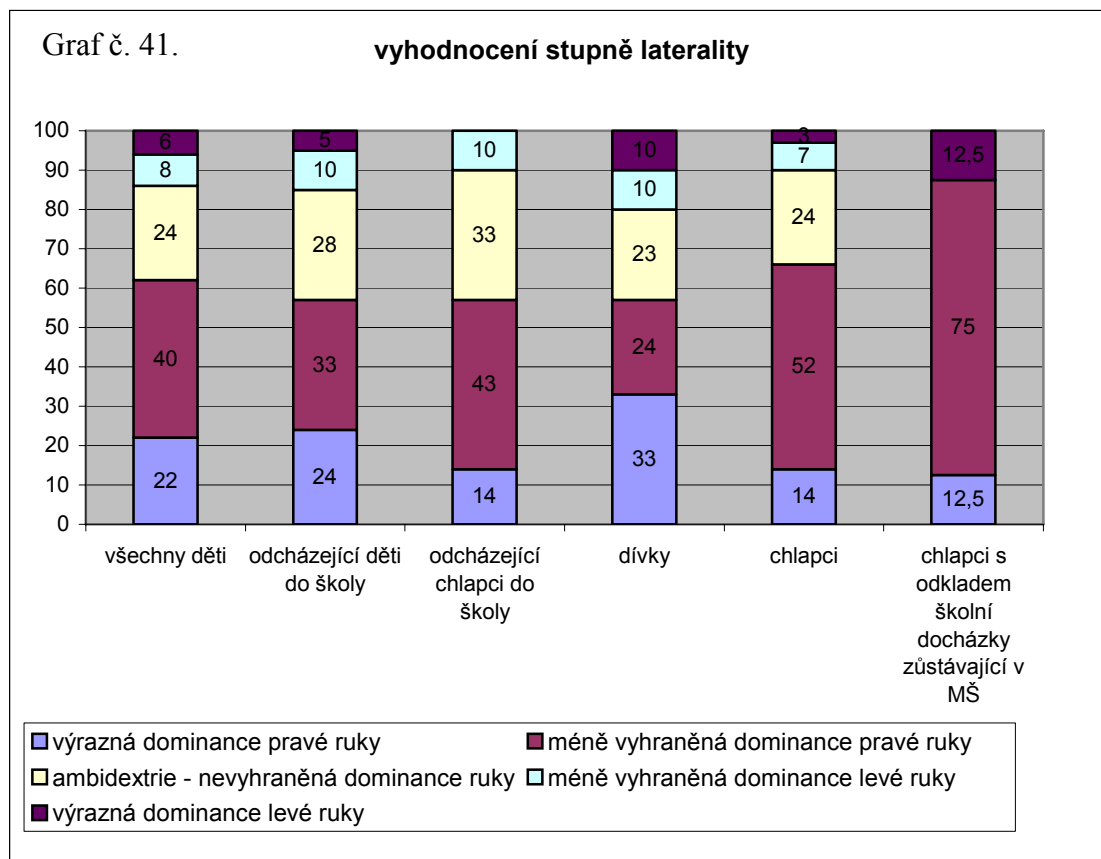
29/ Dovednost vázání tkaničky

Graf č. 40

Zavazování tkaniček

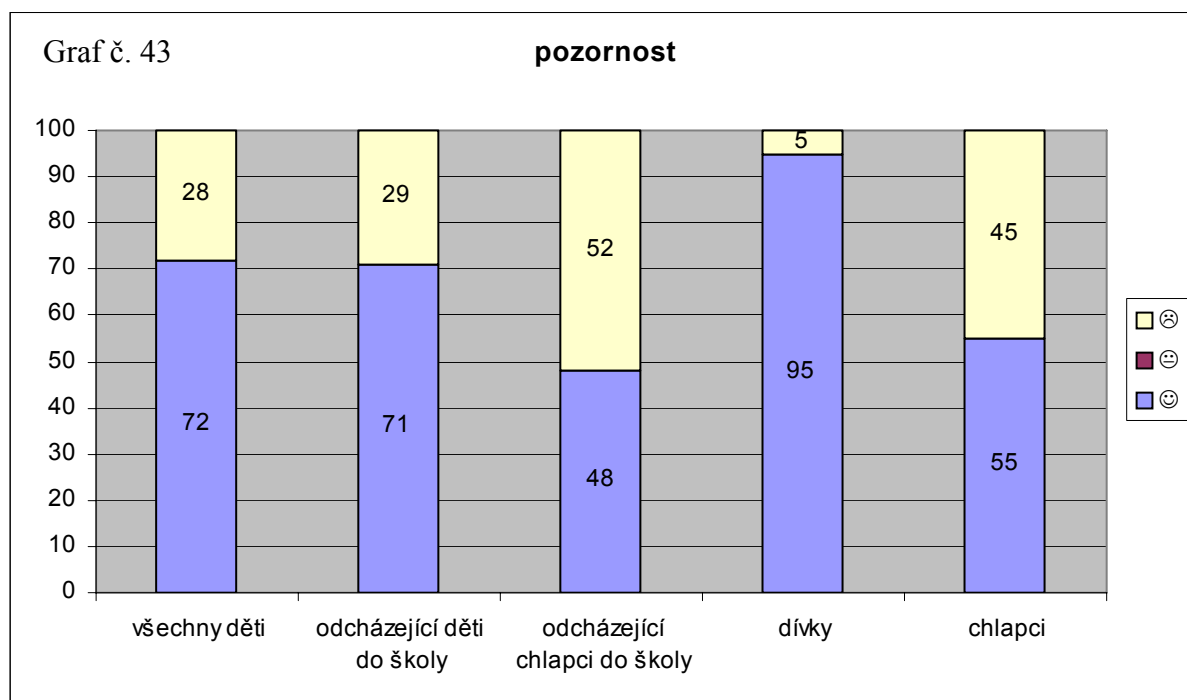


30/ Lateralita dětí zjišťovaná pomocí 10 zkoušek na ruce a 2 zkoušek na oko – viz příloha č. 8



31/ Pozornost

Práce s touto skupinou dětí v loňském roce byla pro učitelky velmi náročná, neboť velké procento dětí (převážně chlapců) bylo velmi neklidných, hlučných, u žádné z činností dlouho nevydržely. Děti velmi těžko dokázaly udržet pozornost, těžko se čímkoliv zaměstnávaly. Přes obrovskou aktivitu a živost dětí bych chtěla poznamenat, že děti k sobě nebyly (až na případy jedné třídy) agresivní.

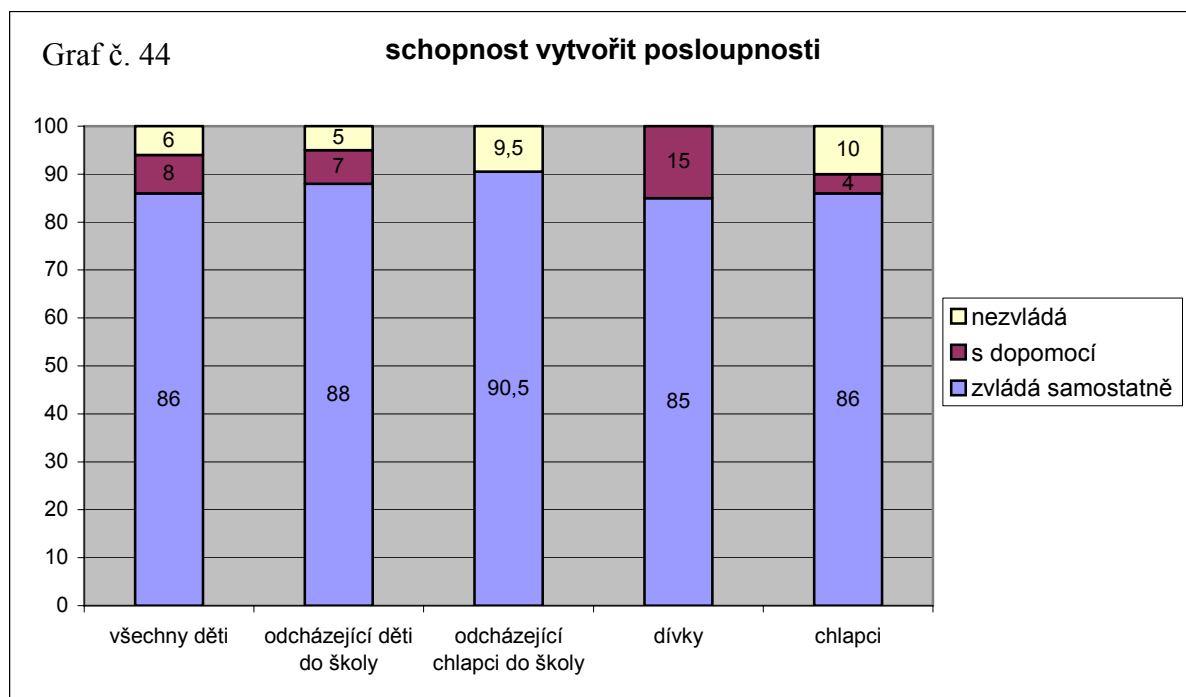


Hlavní výzkum jsem následně obohatila o vyšetření, při nichž jsem zjišťovala:

32/ Schopnost vytvořit posloupnosti pomocí barevných knoflíků



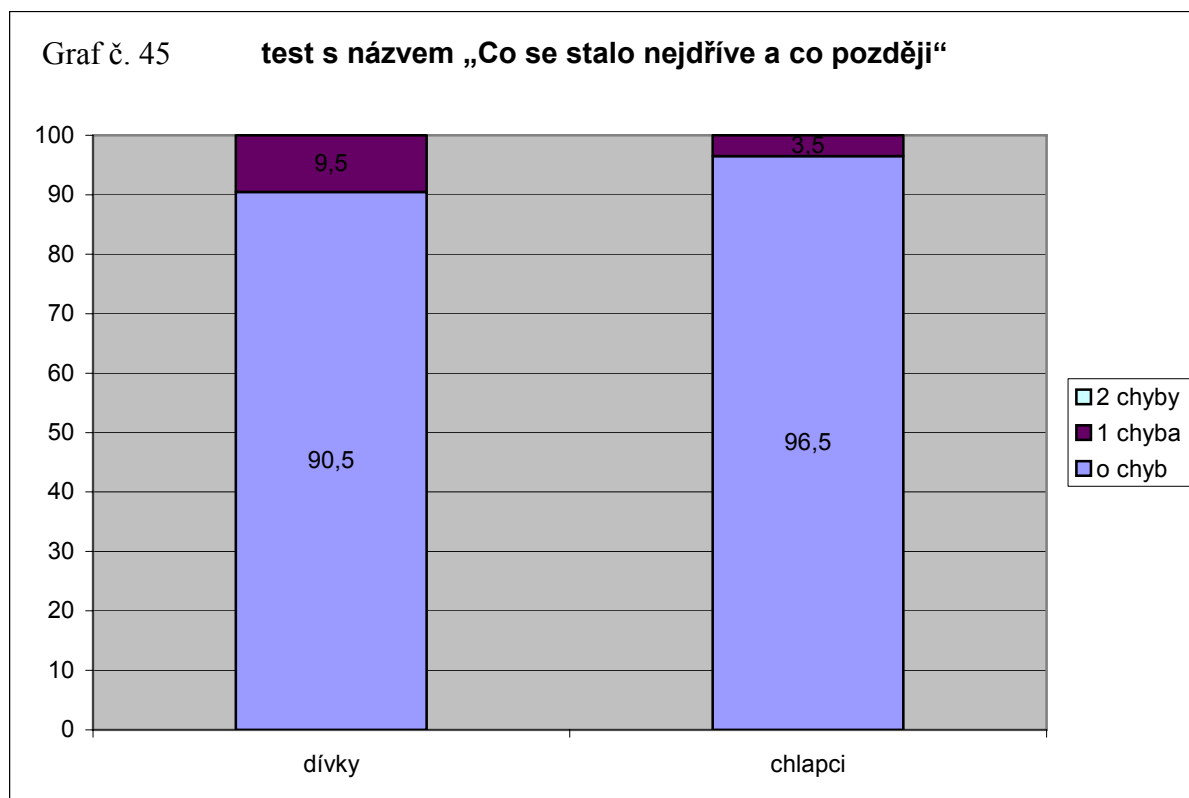
Obr. 18.



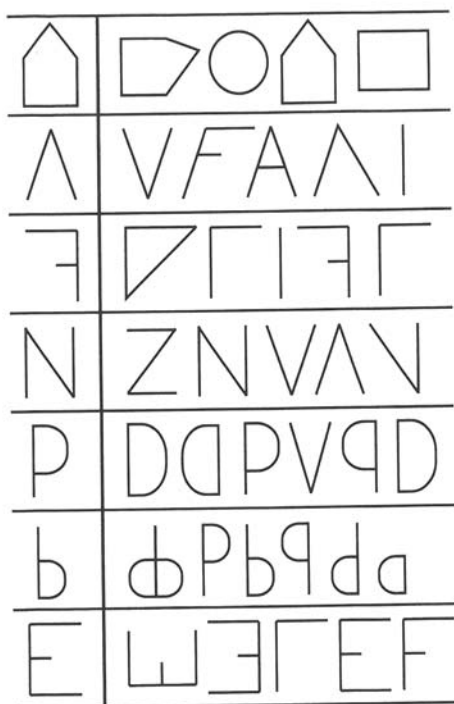
33/ Schopnost určit časovou posloupnost pomocí testu s názvem „Co se stalo nejdříve a co později“



Úkolem dítěte bylo určit, který úkon udělal chlapec nejdříve, který později a který nakonec. Své rozhodnutí odůvodnit.



34/ Schopnost rozlišit reverzní tvary pomocí testu s názvem „Najdi shodný tvar“ – ukázky dětských prací – viz příloha č. 9

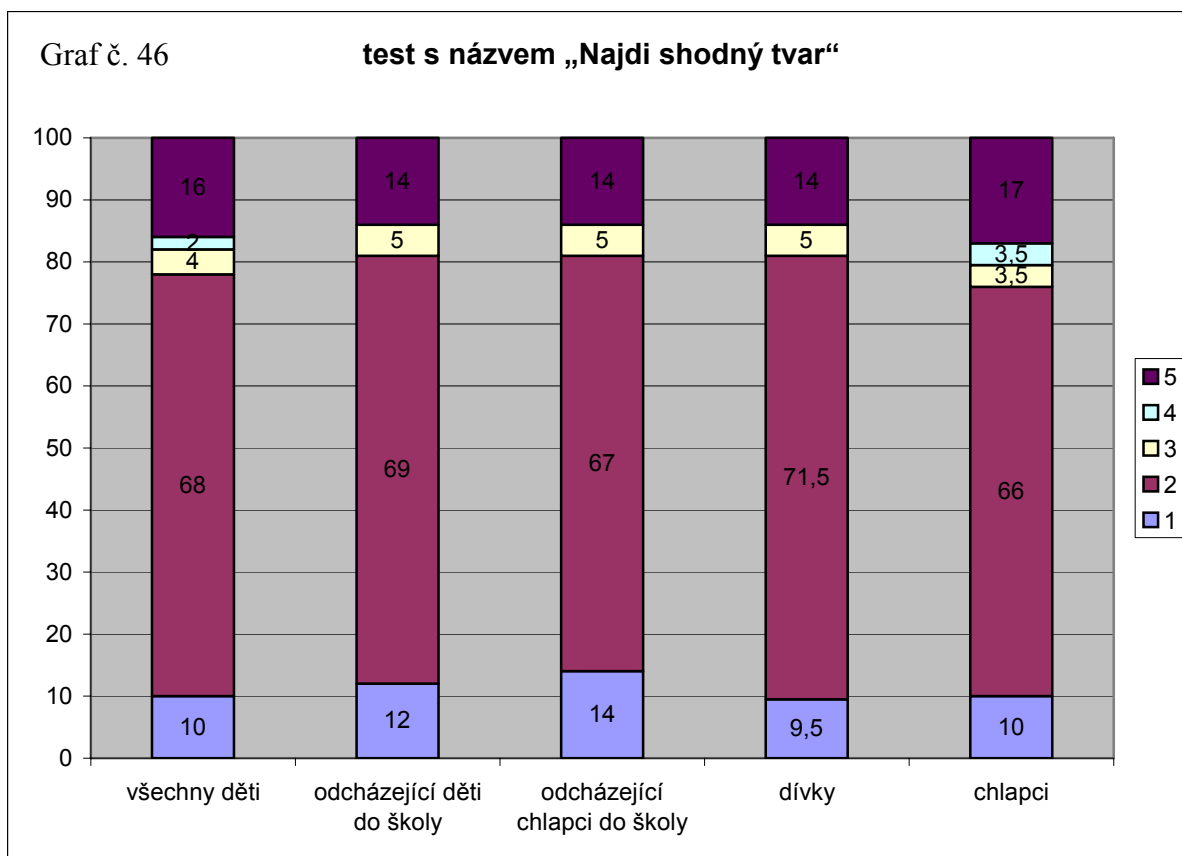


Obr. 20.

Cílem testu bylo zjistit schopnost zrakově rozlišit podobnosti, shody a rozdíly a tendenci zaměňovat zrcadlové tvary. Pokud dítě v testu selhává, může to být signálem nedostatečné zralosti zrakové diferenciaci, která může vést k výukovým problémům ve škole. Z tohoto důvodu by bylo vhodné stimulovat proces vnímání přiměřenými metodami a prostředky.

Hodnocení:

- 1/ 0 chyb
- 2/ 1 chyba
- 3/ 2 chyby
- 4/ 3 chyby
- 5/ 4 a více chyb



Při vyhodnocování výsledků mě zaujalo, že určitá část dětí, která v ostatních zkouškách uspěla, v tomto testu naprosto „propadala“ to znamená, že test vypracovala s obrovským množstvím chyb (až 14).

Úkoly z předvýzkumu, které jsem v hlavním výzkumu nepoužila, ale pomocí níž jsem došla k zjištění úrovně myšlení pomocí zkoušky s barevnými knoflíky (viz úkol č.8).

35/ Zjišťování úrovně myšlení – viz příloha č. 10 – stadia rozvoje myšlení

a) pomocí zkoušky se sklenicemi s vodou

Do dvou stejných sklenic jsem nalila stejné množství vody. Na dotaz označily děti množství vody v obou sklenicích za stejné. Pak jsem před jejich očima vodu přelila do nádoby širší a zeptala jsem se, kde je vody víc. Všechny děti z předvýzkumu ukázaly na sklenici užší a odůvodňovaly své rozhodnutí tím, že je hladina vody výš.



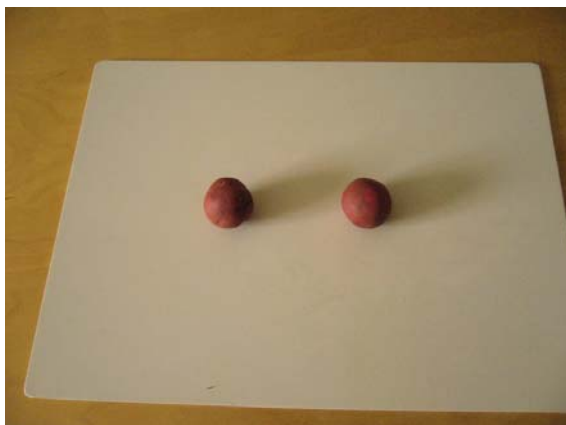
Obr. 21.



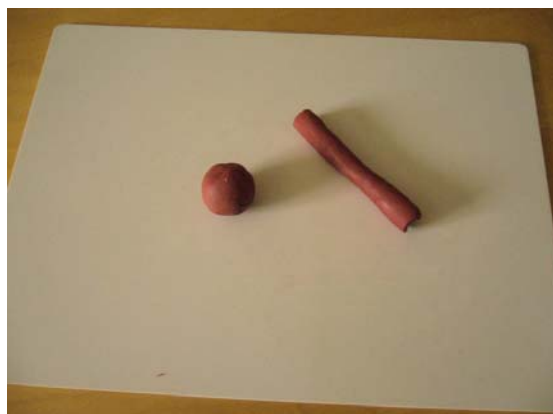
Obr. 22.

b) pomocí zkoušky s modelínou

Z modelíny jsem vytvořila dvě stejně velké koule a zeptala se dětí, ve které kouli je modelíny víc. Děti správně usoudily, že množství modelovací hmoty je stejné. Před dítětem jsem z jedné z koulí vymodelovala váleček a zeptala se, kde si myslí, že je modelíny víc. Většina dětí z předvýzkumu ukázala na hada, jedno dítě na kouli. Žádné z dětí ani v této druhé zkoušce neodpovědělo správně. Proto jsem obě zkoušky z hlavního výzkumu vyloučila.



Obr. 23.

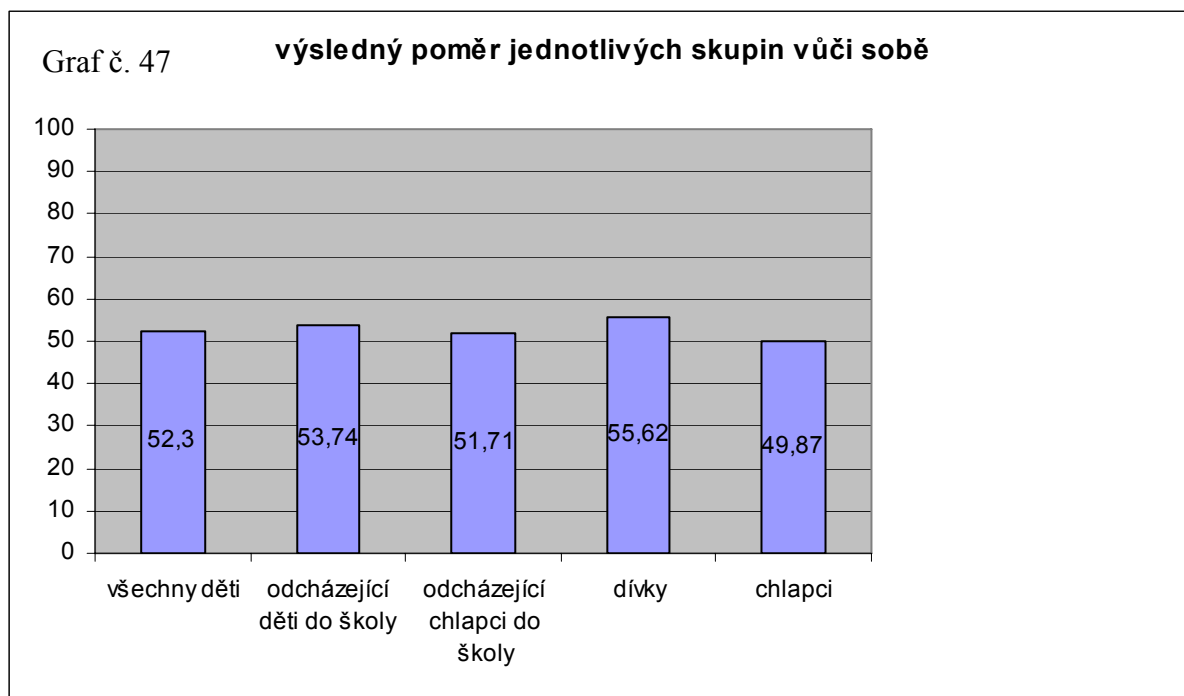


Obr. 24.

Zpracování dat z dílčích grafů do závěrečných grafů z hlediska školní připravenosti

Graf znázorňující výsledný poměr jednotlivých skupin vůči sobě – zhodnocení nejlepších výsledků skupin

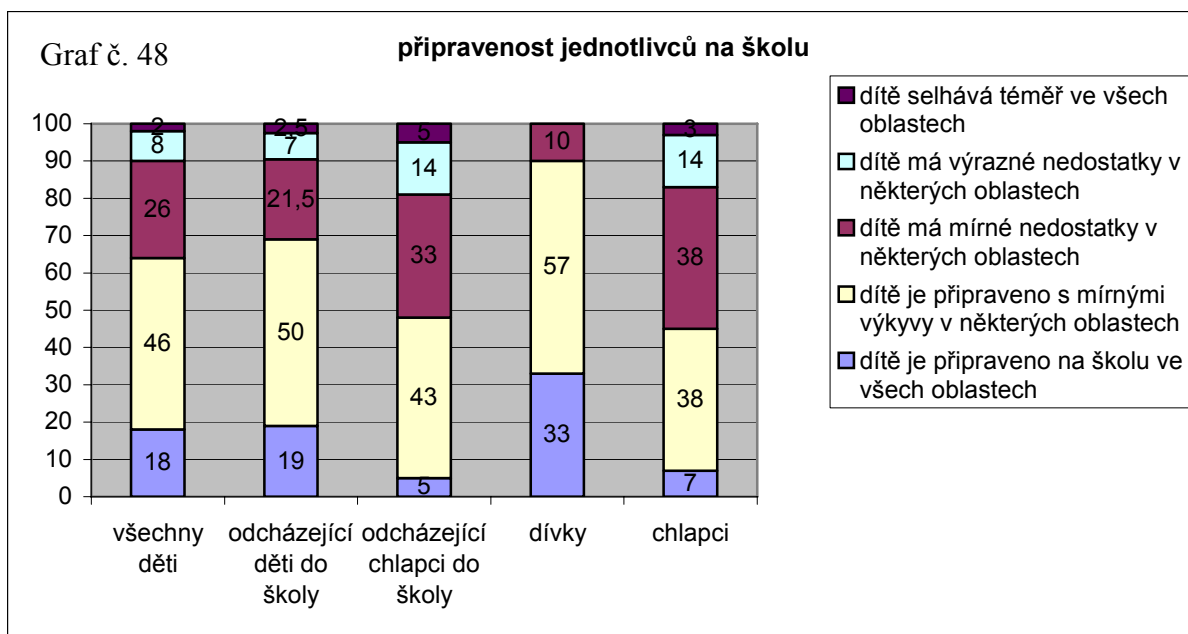
Využila jsem data z nejlepších výsledků (fialových sloupců). Procenta sečetla a vydělila počtem grafů, ze kterých jsem čerpala – tj. číslem 39 (vynechala jsem graf výměna dentice, filipínská míra, počet sourozenců, porovnání držení tužky..., hodnocení stupně a typu laterality a test „Co se stalo nejdříve a co později“)



Z grafu je patrná lepší připravenost dívek na školu (o téměř 4%).

Připravenost jednotlivců na školu

Graf jsem zpracovávala z výsledků určených pro dílčí předešlé grafy. Činnosti jsem si u každého jednotlivce zhodnotila a obodovala – bodování jsem použila typu známkování ve škole, které jsem následně sečetla a zprůměrovala. Z tohoto grafu je opět patrná vyšší připravenost na školu u dívek.



8.3 Shrnutí výsledků praktické části

První hypotéza, že zhruba 20% dětí je udělen odklad školní docházky, není daleko od skutečnosti, neboť 18% z vyšetřovaných dětí mělo odloženou školní docházku ve školním roce 2008/2009 a 16% dětí ve školním roce 2009/2010.

Mýlila jsem se v předpokladu, že 40% předškolních dětí prochází vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně. Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny bylo pro školní rok 2009/2010 vyšetřeno 13 dětí z Mateřské školy Luční v Semilech. Vyšetřením prošlo z předpokládaných 40% pouze 26% dětí a trend je v posledních letech zhruba stejný.

Druhá hypotéza o předpokladech na největší nedostatky v oblasti grafomotoriky se ukázala jako pravdivá. Celkem překvapivé však bylo zjištění výrazných rozdílů ve správném držení psacího náčiní u dětí docházejících na odloučené pracoviště mateřské školy do třídy křesťanské v porovnání s ostatními třídami mateřské školy. Rozbor výsledků ukazuje na užívání kvalitních výukových metod paními učitelkami z křesťanské třídy.

Hypotéza třetí předpokládala procento školsky nezralých chlapců vyšší než u děvčat a ukázala se jako pravdivá. Dokazují to jednotlivá vyšetření, kdy dívky dosahovaly v porovnání s chlapci zpravidla lepších výsledků a také fakt, že odklad školní docházky byl udělen osmi chlapcům a ani jedné dívce.

9 Závěr praktické části

Ve volbě materiálů a tvorbě činností vedoucích k jednotlivým vyšetřením jsem využila svých mnohaletých zkušeností, kterých jsem mohla načerpat při práci s dětmi.

Mým cílem bylo vytvořit soubor zajímavých aktivit, který by byl dětem blízký, oslovil by je a pracovaly s ním rády. Toto se zdařilo, neboť děti přistupovaly k činnostem s velkou důležitostí a zodpovědností a tím při práci vytvořily velmi příznivou atmosféru. Velice motivujícím a pozitivním způsobem přistupovaly i ke svému chybování, neboť právě tato nevědomost podporovala dětskou zvědavost a snaživost. S dětskou skupinou se mi pracovalo velmi dobře a domnívám se, že při těchto aktivitách docházelo k posunu dětí v připravenosti na školní docházku.

Hlavním cílem bakalářské práce byl podrobný rozbor skupiny dětí a zjištění úrovně v jednotlivých oblastech. Jelikož nejsem psycholog, který má k dispozici nejrůznější testy, jež podstatně rychleji nedostatky v těchto oblastech odhalí, byla jsem nucena zvolit v několika případech i několik podobných zkoušek, které jsem pak vzájemně porovnávala, a tak zjistila komplexní obraz o jednotlivcích i celé skupině dětí.

Při vyhodnocování výsledků jsem se přesvědčila o tom, že výměna dentice i takzvaná „Filipínska míra“ jsou sice pouze orientačními body, které nám ukazují na školní zralost, avšak u dětí, které jsou nezralé ve vývoji tělesném, se zpravidla prokázaly i nezralosti další.

Výsledné vyhodnocení všech zkoušek prokazatelně ukazují na největší nedostatky celé skupiny dětí v jemné motorice, především ve správném držení psacího náčiní. Další vyhodnocení ukázala na nedostatky v sluchovém vnímání a v oblasti pozornosti, zejména u chlapců. U menší skupiny dětí je třeba rozvíjet zrakovou perцепci, paměť a myšlení. Výsledky testů také prokazatelně ukázaly na poměrně vysoké procento dětí se zkříženou lateralitou a vysoké procento dětí (zejména chlapců), kteří nemají vyhraněnou lateralitu, což může činit dětem při zvládání trivia určité potíže.

10 Navrhovaná opatření

rozvoj jemné motoriky

Na rozvíjení jemné motoriky se musíme dívat ze širšího hlediska. V této souvislosti se tedy nejprve zaměřujeme na rozvoj motoriky hrubé, přičemž postupně předkládáme dítěti činnosti stále jemnější a složitější.

Při rozvíjení hrubé motoriky se zaměřujeme na rozvíjení lokomočních pohybových činností (chůze, běh, skoky a poskoky, hody, lezení) i nelokomočních pohybových činností (změny poloh a pohybů těla na místě). Dítěti nabízíme také různé míčové hry a sezónní činnosti jako je např. plavání, jízda na koloběžce, kole, sáňkování, lyžování, bobování apod., dále zdravotně zaměřené činnosti (vyrovnávací, protahovací, uvolňovací, dechová, relaxační cvičení), smyslové hry, hudební a hudebně pohybové hry a činnosti.

Jemnou motoriku dítěte rozvíjíme při zacházení s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, při zacházení s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, modelovací hmotou, při zacházení s jednoduchými hudebními nástroji apod. Dítěti nabízíme různé stavebnice, mozaiky, vystřihovánky, navlékání korálků, hry s drobnými tvary, skládání puzzle, šněrování, vytrhávání tvarů z papíru, tvoření z keramické hlíny, ze slaneého těsta, z modelíny, z přírodního vosku, přičemž se snažíme docílit, aby děti pracovaly třemi prsty, které se podílejí na špetkovém úchopu psacího náčiní.

Jemnou motoriku si dítě rozvíjí každodenně při provádění jednoduchých pracovních a sebeobslužných činností (např. při držení lžice, lžičky, při zapínání zipů, knoflíků, zavazování tkaniček apod.).

rozvoj grafomotoriky – ukázka metodického vedení je zpracována na CD č. 1 s názvem „Rozvoj grafomotoriky“ – viz příloha č. 11

Nejprve se zaměřujeme na uvolnění celé paže, což je důležité pro zdárný průběh budoucího psaní. Volíme uvolňování ruky pomocí kresebných cviků tak, aby byla procvičena celá hrubá motorika (ramenní kloub), střední motorika (loketní kloub) a následně motorika jemná. Podle možností upevníme kus papíru (může být i balící) na zeď nebo na dveře a necháme děti

uvolněnou rukou čárat sem tam po celé ploše papíru. Nejvhodnějším nástrojem je křída, tlustá tuha, později měkké pastelky.

Grafomotoriku se snažíme rozvíjet zejména spontánní kresbou, některé děti je však nutno motivovat k práci s psacím náčiním pomocí různých grafomotorických listů.

Sledujeme plynulost tahů, uvolnění ruky a tlak na podložku, postavení ruky a držení tužky špetkovým úchopem.

Špetkový úchop se snažíme vytvořit nejprve bez psacího náčiní např. při práci s přírodním voskem (při tvoření drobných kuliček a jiných tvarů) nebo pomocí imitace uždibování těsta třemi prsty, cukrování, makování, solení apod. Dbáme na to, aby dítě udrželo v dlani malík a prsteník a pracovalo pouze prsty podílejícími se na špetkovém úchopu. Velkým pomocníkem pro nácvik správného úchopu jsou pastelky a tužky trojhranného tvaru.

Zaměřujeme se také na to, jakým způsobem sleduje dítě práci na papíře, sledujeme jeho vizuomotoriku.

Na uvolňování ruky a zápěstí můžeme použít některé z obtahovacích rozcvičovacích cviků jednotázných. Kreslíme s dětmi např. čmáranice, klubíčka, vlnky, horní i dolní oblouk, kruhy, spirály, smyčky, ležaté i stojaté osmičky, ovály, srdčité tvary, šikmé i rovné čáry, obtahujeme cviky znázorněné pouze tečkovanou čarou atd. Pro předškolní děti by měla být nedílnou součástí práce motivace.

Svoji pozornost zaměřujeme také na to, jak dítě při kreslení sedí. Při správném sedění by mělo mít dítě nohy vedle sebe, chodidla by měla spočívat plně na podlaze, lýtková kost s kostí stehenní by měly svírat úhel 90°. Dítě by mělo sedět stabilně a uvolněně, na celém sedadle židle. Trup by měl být mírně nakloněn dopředu, hrudník by se neměl dotýkat stolu. Ramena by měla být stejně vysoko, předloktí by měla být umístěna na desce stolu souměrně. Lokty by měly být mírně odtážené od trupu, ohnuté přibližně do úhlu 90° a ruce by měly spočívat lehce na podložce. Hlava by měla být mírně nakloněna dopředu v prodloužení osy páteře. Vzdálenost očí od papíru se doporučuje 25 -30 cm.

rozvoj sluchové percepce a paměti - ukázka metodického vedení

je zpracována na CD č. 2 s názvem „Rozvoj sluchového vnímání, zrakového vnímání, paměti a pozornosti“ – viz příloha č. 12

Sluchové vnímání rozvíjíme od nejútlejšího věku nejlépe spontánními činnostmi, hrou. Dítě se ve svém nejbližším okolí setkává s různými zvuky, vyluzuje zvuky z různých předmětů, které sluchem vnímá a diferencuje je.

Dospělý, jehož cílem je sluchové vnímání u dítěte rozvíjet, zařazuje hry a aktivity zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků. Takovou činností jsou například sluchové hádanky. Zvuky je možné vyluzovat autenticky (např. cinkáním klíčů, šustěním pytlíku, klepáním dřevěným či kovovým předmětem na stůl, šploucháním vody, zvoněním zvonečkem apod.) nebo je nahrát na audiokazetu (štěkání psa, startování auta, houkání vlaku, řezání pily apod.). Pokud dítě dokáže známé zvuky sluchem rozlišit, přecházíme k rozvoji fonemického sluchu. Učíme dítě rozpoznat vysoké a hluboké tóny, krátké a dlouhé: zapojíme celé tělo – např. při vysokých tónech dítě chodí po špičkách, při hlubokých ve dřepu.

V předškolním věku pracujeme s písničkami, pohádkami, vyprávěními, snažíme se dítě nazpaměť naučit krátké texty a úmyslně si je zapamatovat a vybavit, čímž rozvíjíme sluchovou paměť.

Učíme dítě vnímat rytmus slov a k tomu využíváme nejrůznější říkadla a rozpočítadla. Podporujeme dítě ve schopnosti utvořit jednoduchý rým. Přecházíme ke hrám se slovy, slabikami a hláskami. Hrajeme hry např. Tichá pošta, Přijela tetička z Ameriky, Zakázané písmeno, Slovní fotbal apod.

Postupně se věnujeme pro dítě stále náročnějším aktivitám, při nichž se učí členit slova na slabiky, sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky, izolovaně slyšet jednotlivé hlásky v jednoduchých slovech, diferencovat tvrdé a měkké slabiky, znělé a neznělé hlásky ve slovech, zkrátka dovést dítě k sluchové analýze a syntéze řeči, což je předstupněm úspěšného zvládnutí čtení a psaní.

Dříve, než se u předškolních dětí zaměříme na rozvoj sluchového vnímání v jednotlivých oblastech, ověříme si slyšení samotné a vyloučíme sluchové vady. Při podezření na sluchovou vadu dáme pochopitelně podnět k vyhledání odborné pomoci.

rozvoj zrakové percepce a paměti - ukázka metodického vedení

je zpracována na CD č. 2 s názvem „Rozvoj sluchového vnímání, zrakového vnímání, paměti a pozornosti“ – viz příloha č. 12

Zrakové vnímání sledujeme v několika oblastech:

- vnímání barev,
- vnímání figury a pozadí,
- zrakové rozlišování (optická diferenciacce),
- vnímání části a celku (optická analýza a syntéza),
- oční pohyby,
- zraková paměť.

Oslabení v jedné oblasti se často promítne do oblastí dalších.

Zrakové vnímání podporujeme tím, že dítěti poskytujeme dostatek zrakových podnětů.

Jde o možnost přímého pozorování nejrůznějších přírodních, kulturních i technických objektů i jevů v jeho okolí. Dítěti dáme možnost záměrného pozorování běžných objektů a předmětů.

Projevili-li se u dítěte nedostatky ve zrakovém vnímání a zrakovém rozlišování (tato schopnost je mimořádně důležitá pro čtení a psaní), můžeme s dítětem rozvíjet jeho schopnosti pomocí drobných obrázkových materiálů, které jsou publikovány v různých dětských časopisech (např. Sluníčko, Pastelka, Méd'a Pusík apod.) Jde například o hledání shod a rozdílů mezi obrázky, hledání nepravdivých situací či práce s nesmyslnými obrázky. Naší snahou je v dítěti vzbudit zájem o práci s časopisy a knihami, přičemž ho učíme sledovat obrázky očima zprava doleva, rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky apod.), tvary, popřípadě číslce a písmena.

Pokud se u dítěte objeví nedostatky v oblasti zrakové analýzy a syntézy (skládání obrázků), můžeme procvičovat skládání pomocí puzzlů, kubusů, rozstříhaných obrázků (pohádkové postavy, zvířátka...). Zpočátku učíme děti skládat obrázky z menšího počtu dílů, postupně může být těchto částí více.

Zrakovou paměť posilujeme různými hrami – např. Pexeso, kdy je možno na počátku volit menší množství dvojic, dále je to například Kimova hra nebo hra „Kdo je pod dekou?“

rozvoj pozornosti - ukázka metodického vedení je zpracována na CD č. 2 s názvem „Rozvoj sluchového vnímání, zrakového vnímání, paměti a pozornosti“ – viz příloha č. 12

Musíme mít na paměti, že dítě udrží nejlépe svoji pozornost v prostředí klidném, v atmosféře, kde vládne vzájemná úcta a porozumění mezi jednotlivými členy skupiny.

Pozornost u předškolního dítěte posilujeme nejrůznějšími hravými aktivitami. Patří sem především spontánní hra, na kterou se soustředí, dále například říkadla a písničky spojená s pohybem (např. píseň Na tý louce zelený, kdy děti určitá slova nezpívají, ale ukazují), pohybové hry (Kuba řekl, Cukr, káva, limonáda, Skákání panáka), společenské hry jako je Pexeso, Domino, Šašek, karetní hry (např. Černý Petr, Uno), didaktické hry (Všechno lítá, co má peří,), grafomotorická cvičení spojená s říkadly i bez říkadel, vyprávění či čtení zajímavých příběhů, práce s didaktickými listy, určenými k rozvoji pozornosti atp.

rozvoj myšlení

S rozvojem myšlení úzce souvisí rozvoj řeči. Zaměřujeme se na stimulaci porozumění řeči. Dítě podněcujeme ke zdokonalování v užívání jazykových dovedností, zpřesňování výslovnosti. Vedeme jej k užívání gramatických pravidel, k aktivaci slovní zásoby v pasivní i aktivní rovině a k užívání těchto dovedností v dialogu.

Realizace jednotlivých hlásek ve správném pořadí a tempu je předpokladem pro čtení. Z tohoto důvodu posilujeme u dětí pohyblivost mluvidel a přesnou artikulaci shluků souhlásek, abychom vytvořili nezbytný základ pro trivium.

Hrajeme s dětmi hry na rozumění řeči, na rozvoj slovní zásoby a vyjadřovací plynulosti. - např. pokládáme předmět podle instrukce; plníme úkoly se zachováním správného pořadí; vymýšlíme, co létá, co jsem koupil (podstatná jména), co děláme v kuchyni (slovesa), vlastnosti osob (přídavná jména), protiklady, přirovnání, synonyma, asociace (kdo potřebuje kladívko), nadřazené pojmy (oblečení, hračky); dáváme dětem hádanky (nebo děti nám); popisujeme děj (co dělám); popisujeme předmět; dokončujeme věty, příběh apod. Zaměřujeme se na to, co je z poznávaného hlediska důležité (odhalujeme podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nacházíme společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů či vzájemné souvislosti mezi nimi). Vedeme s dětmi společné diskuse, rozhovory, individuální i skupinovou konverzaci (vyprávíme si zážitky, příběhy, vyprávíme

podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělujeme slyšené druhým apod.). Přednášíme, recitujeme básně, zpíváme a dramatizujeme pohádky, učíme děti chápat humor a slovní vtip. Učíme dítě chápat prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi, apod.), elementární časové pojmy (teď, dnes, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok), orientovat se v prostoru i v rovině, částečně se orientovat v čase.

Myšlení rozvíjíme prováděním konkrétních operací s materiálem (tříděním, přiřazováním, uspořádáním, odhadováním, porovnáváním apod.), experimentováním s různým materiálem a předměty, smyslovými hrami, činnostmi zaměřenými na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů (písmen, číslic, piktogramů, značek, symbolů, obrázků), činnostmi zaměřenými k seznamování se s elementárními číselnými a matematickými pojmy a jejich symbolikou (tj. číselná řada, číslice, základní geometrické tvary, množství apod.) a činnostmi zasvěcujícími dítě do časových pojmů a vztahů souvisejících s denním řádem, běžnými proměnami a vývojem a přibližujícími dítěti přirozené časové i logické posloupnosti dějů, příběhů, událostí apod. Pro rozvoj myšlení je nezbytně nutná také spontánní hra, volná hra a hry nejrozumnějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii.

11 Seznam použitých odborných zdrojů

ATKINSON, Rita, L. *Psychologie*. 2. vydání. Praha: 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Dotisk 1. vydání. Brno: 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.

BURIÁNKOVÁ, Jana, JAKOUKOVÁ, Věra, NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, a kolektiv autorů. *Vedení mateřské školy*. Pořadí vydání neuvedeno. Praha: 1997. ISBN 80-902189-2-X.

DYTRYCH, Zdeněk, MATĚJČEK, Zdeněk. *Děti, rodina a stres*. 1. vydání. Praha: 1994. ISBN 80-85824-06-X.

HOUSAROVÁ, Blanka, MICHALOVÁ, Zdeňka. *Informatorium 3-8*. 2002, č.7, s.14, č.8, s.12, č.9, s.10. ISSN 1210-7506.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ Hana. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 3. vydání. Praha: 2000. Číslo neuvedeno.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vydání. Praha: 2005. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 2. vydání. Praha: 1989. 08-056-89.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vydání. Liberec: 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.

RENDLOVÁ, Hana. *Šimon půjde do školy*. 2. vydání. Praha: 1998. ISBN 80-7178-243-2. České vydání vychází ze španělské publikace Libro Guía – LÁPIZ.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do vývojové psychologie*. 1.vydání. Liberec: 2006. ISBN 80-7372-057-4.

VERECKÁ, Naděžda. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: Je vaše dítě zralé pro školu? A vy?* Pořadí vydání neuvedeno. Praha: 2002. ISBN 80-7106-474-2.

BERANOVÁ, Irena, THOROVÁ, Kateřina. *Kapitola 7 – Psychodiagnostika*. dostupné z: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=4003>>. [cit. 2008-11-3]

SMOLÍKOVÁ, Kateřina, a kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2004. dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.[cit. 2010-02-02]

ŠTOLFOVÁ, Monika. *Školní zralost*. 2008. dostupné z: <<http://trishamad.blog.cz/0802/skolni-zralost>>. [cit. 2009-09-22]

autor neuveden. *Specifické vývojové poruchy učení a jejich náprava*. Vydala PPP Šumperk jako studijní metodický materiál ve formě skript pro pedagogy okresu Šumperk. dostupné z: <<http://home.tiscali.cz/~cz287047/ppp/uvod.html>>. [cit. 2008-09-20]

autor neuveden. *Způsobilost pro školní docházku a výukové obtíže dětí a mládeže*. dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/wpsy/stud_materialy/koh_zpus.htm>. [cit. 2008-09-20]

12 Seznam příloh

	strana číslo
příloha č. 1 - Moseleyho test sluchové analýzy.....	52
příloha č. 2 - Jiráskův test školní zralosti.....	60
příloha č. 3 - Jiráskův test verbálního myšlení.....	62
příloha č. 4 - ukázky dětských prací - test s názvem „Jízda po silnici“.....	62
příloha č. 5 -ukázky dětských prací – test s názvem „Domeček“.....	64
příloha č. 6 - ukázky dětských prací – test s názvem „Kopírování obrazců“.....	65
příloha č. 7 - ukázky dětských prací – test s názvem „Šatičky“.....	66
příloha č. 8 - test laterality.....	69
příloha č. 9 - ukázky dětských prací – test s názvem „Najdi shodný tvar“.....	72
příloha č. 10 - stadia rozvoje myšlení.....	73
příloha č. 11 - CD Rozvoj grafomotoriky.....	78
příloha č. 12 - CD Rozvoj sluchového vnímání, zrakového vnímání, paměti a pozornosti....	80

příloha č. 1 - Moseleyho test sluchové analýzy

Zkouška začíná třemi zácviky: „Poslouchej, já ti řeknu slovo a ty mi řekneš, jestli písmenko

„s“ slyšíš ve slově: sssýr – Je tam „s“?

sssova – Je tam „s“?

„Slyšíš ve slově góóól písmenko „ó“?”

„Ve slově kos – je tam „s“?”

Pokud dítě u těchto příkladů pochopí, co se po něm chce, můžeme pokračovat v testování.

Zkouška:

t.....tank

o.....noc

d.....hrob

i.....med

l.....sůl

m.....noc

d.....host

u.....nůž

l.....lev

g.....led

e.....myš

k.....oko

t.....sen

n.....len

p.....hop

příloha č. 2 - Jiráskův test školní zralosti

6.2.2 Metody zjišťování školní zralosti a připravenosti

Při zjišťování školní zralosti a připravenosti lze použít různých metod. Jde o metody **klinické** (anamnézu, pozorování, rozhovor...) a **testové**. Z testových metod vybíráme tři, které jsou často využívány. S těmito metodami je kompetentní pracovat psycholog, speciální pedagog i učitelka MŠ. Učitelka MŠ však pouze v tom případě, že má dostatečné odborné teoretické i praktické znalosti a je nejlépe prakticky zaškolená pro práci s těmito metodami. Pro komplexní posouzení školní zralosti a připravenosti však pouze výsledky těchto metod nepostačují. Mohou být však podkladem pro komplexní odborné vyšetření.

➤ Jiráskův test školní zralosti – modifikace Kernova testu

Jedná se o standardizovaný test. Při jeho administraci i vyhodnocení je třeba zachovat standardní podmínky – záznamový arch, jednotné instrukce a vyhodnocení.

Test se skládá ze tří subtestů:

- **Kresby mužské postavy** (nějakého pána)
 - tento subtest posuzuje orientačně úroveň obecné inteligence dítěte a jeho vývojovou úroveň, dále dosažení přiměřeného stupně představivosti, jemnou motoriku a vizuo-motorickou koordinaci.
- **Nápodoby psacího písma**
 - zjišťuje schopnost analýzy bohatě členěného tvaru, vyvinutí volního úsilí při náročném a málo přitažlivém úkolu, koncentraci pozornosti, vizuo-motorickou koordinaci.
- **Obkreslení skupiny teček**
 - zjišťuje schopnost analýzy a syntézy, volní úsilí.

Pozn.: Je-li test prováděn ve skupině (stačí pro 2 děti zároveň), zkouší se navíc, zda je dítě schopno podřídit se práci v kolektivních podmínkách tak, jak se to požaduje při školní práci.

Nedoporučuje se používat test za přítomnosti rodiče (lze pak zjistit schopnost separace od matky, vyloučit nestandardní instrukce a zabránit rozšíření testu v populaci).

Vyhodnocení testu:

- provádí se na pětibodové škále, za nejlepší výkon lze získat 1 bod, za nejhorší výkon 5 bodů, v jednotlivých úlohách lze získat součet 3 - 15 bodů.

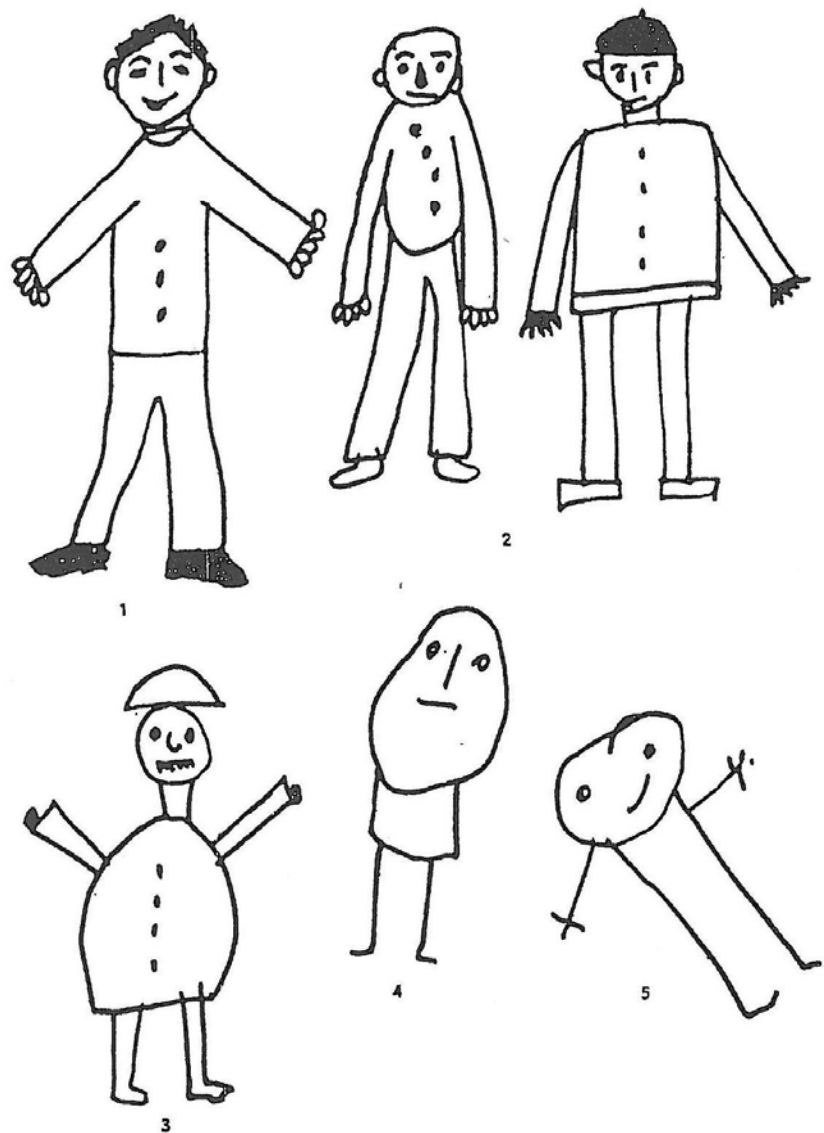
Pro jednotlivé úlohy jsou přesně stanovená kritéria hodnocení, vycházející z poznatků vývojové psychologie a empirických zkušeností s hodnocením testů u předškolních dětí.

Hodnocení výkonu v testu v jednotlivých úkolech je následující (možnost dosažení 1 - 5 bodů).

Úkol č. 1: Kresba mužské postavy

- 1 bod:** Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (popř. je zakrývá čepice nebo klobouk) a uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou. Nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Postava je nakreslena tzv. syntetickým způsobem.
- 2 body:** Splnění všech požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje) mohou být prominuty, jsou-li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.
- 3 body:** Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy kresleny dvojitou čarou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.
- 4 body:** Primitivní kresba s trupem. Končetiny (stačí jen jeden pár) jsou vyjádřeny jen jednoduchými čarami.
- 5 bodů:** Chybí jasné zobrazení trupu („hlavonožec“ nebo „překonávání hlavonožce“) nebo obou párů končetin.

Ukázka hodnocení úkolu č. 1

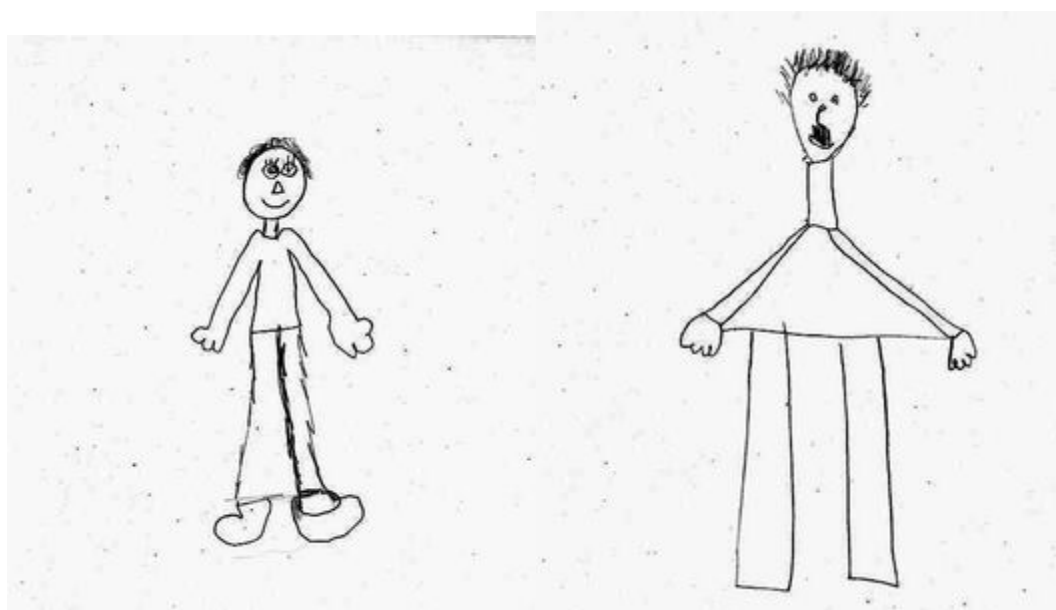


ukázka prací dětí – kresba postavy

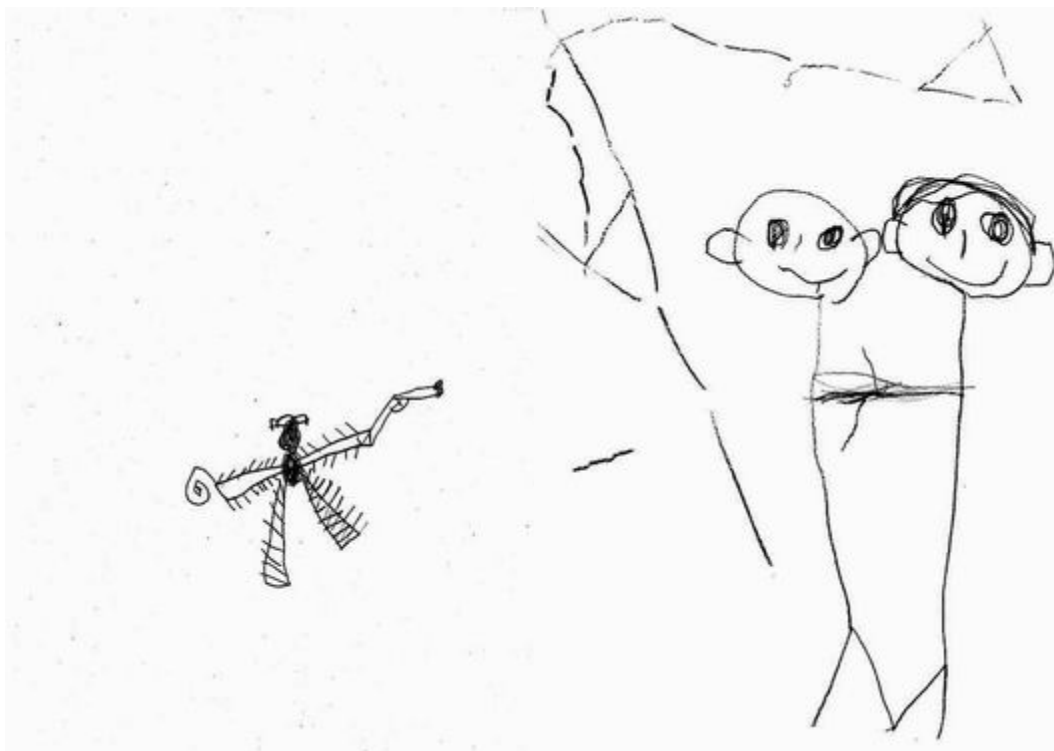


holčička nakreslila svého otce

chlapec nakreslil zloděje



dívky nakreslily pány



chlapec nakreslil Indiána

chlapec nakreslil „dvojpána“

Úkol č. 2 : Nápodoba psacího písma

- 1 bod:** Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad písmenem j (nebo i). Opsaná věta se neodchyluje od vodorovné linie o více než o 30°.
- 2 body:** Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.
- 3 body:** Je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň čtyři písmena předlohy.
- 4 body:** S předlohou jsou si podobná alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku „písma“.
- 5 bodů:** Čmárání.

Ukázka hodnocení úkolu č. 2

Vís hupe.

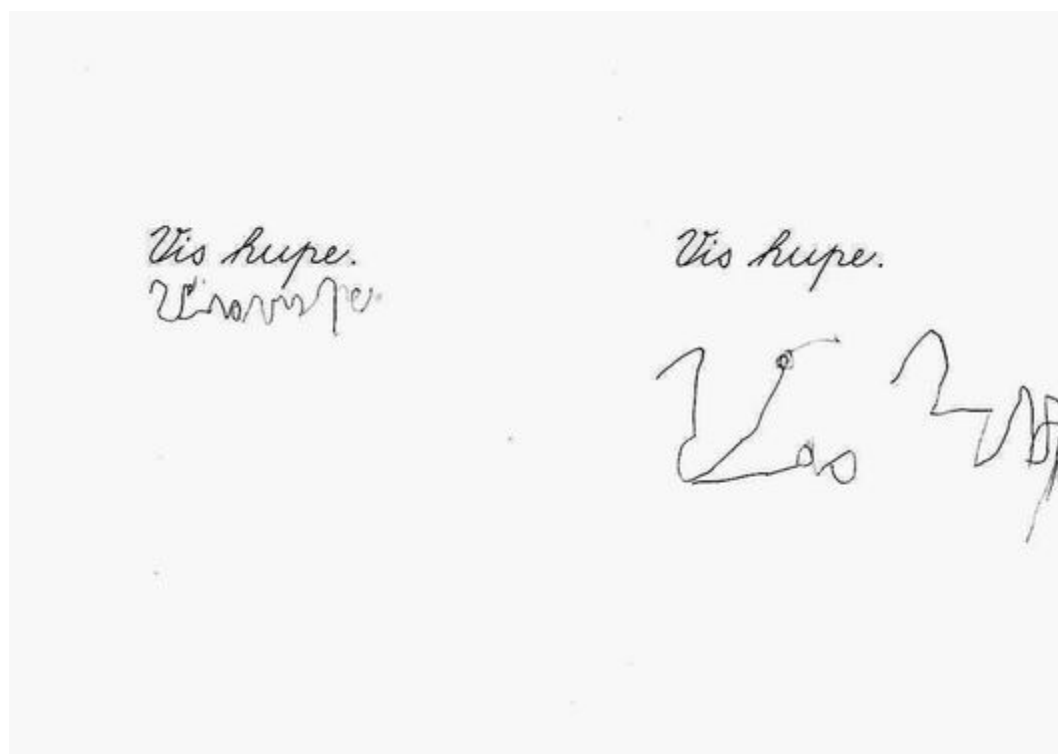
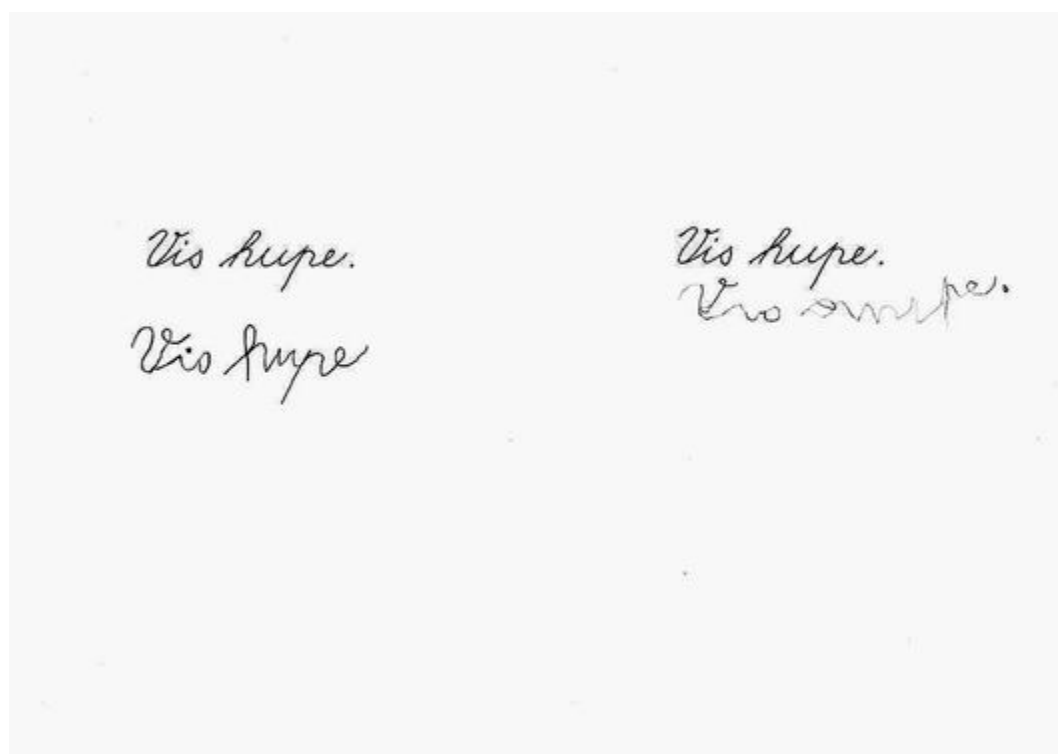
Vís hupe.

Vís hupe

Vís hupe..

m m m m m m m m m m

ukázky dětských prací – nápodoba psacího písma



Úkol č. 3: Obkreslení skupiny teček

- 1 bod:** Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.
- 2 body:** Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.
- 3 body:** Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být správný počet, ale nesmí jich být víc než dvacet a méně než sedm. Toleruje se jakékoli pootočení – i o 180° .
- 4 body:** Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na velikosti obrazce a na počtu teček nezáleží. Jiné tvary (čáry) nejsou přípustné.
- 5 bodů:** Čmárání.

Ukázka hodnocení úkolu č. 3



Celkový výsledek testu je dán součtem bodů v jednotlivých úlohách. Výsledný součet bodů ukazuje na dosaženou úroveň školní zralosti, jak můžeme vidět v následující tabulce.

SOUČET BODŮ	ÚROVEŇ ŠKOLNÍ ZRALOSTI
3 - 5	výrazný nadprůměr
6	nadprůměr
7 - 9	průměr
10 - 11	slabší průměr
12	podprůměr
13 - 15	velmi slabá úroveň

Děti, u nichž výsledek dosahuje **12 - 15 bodů**, jsou **nejvíce ohrožené** z hlediska **školní úspěšnosti**. Výsledek v tomto testu je přesto považován za **orientační** a je nutné **podrobnější komplexní vyšetření** školní zralosti a připravenosti.

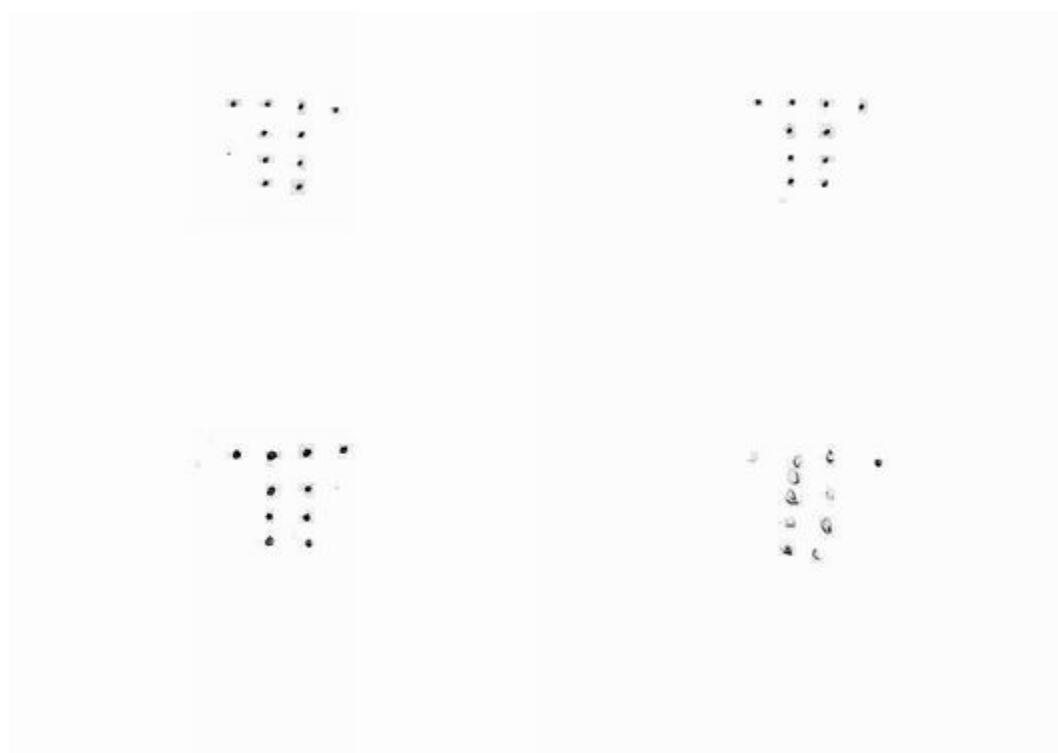
Naopak výsledek **nadprůměrný a výrazně nadprůměrný predikuje** spíše **školní úspěšnost** z hlediska prospěchu.



Orientační testový výsledek je poměrně spolehlivým **podkladem pro závěr o školní zralosti, nestačí však pro spolehlivé posouzení nezralosti**. K tomu je třeba použít dalších diagnostických metod. Jde tedy o časově nenáročnou vyšetřovací metodu, která má však **význam výlučně orientační, depistážní**.

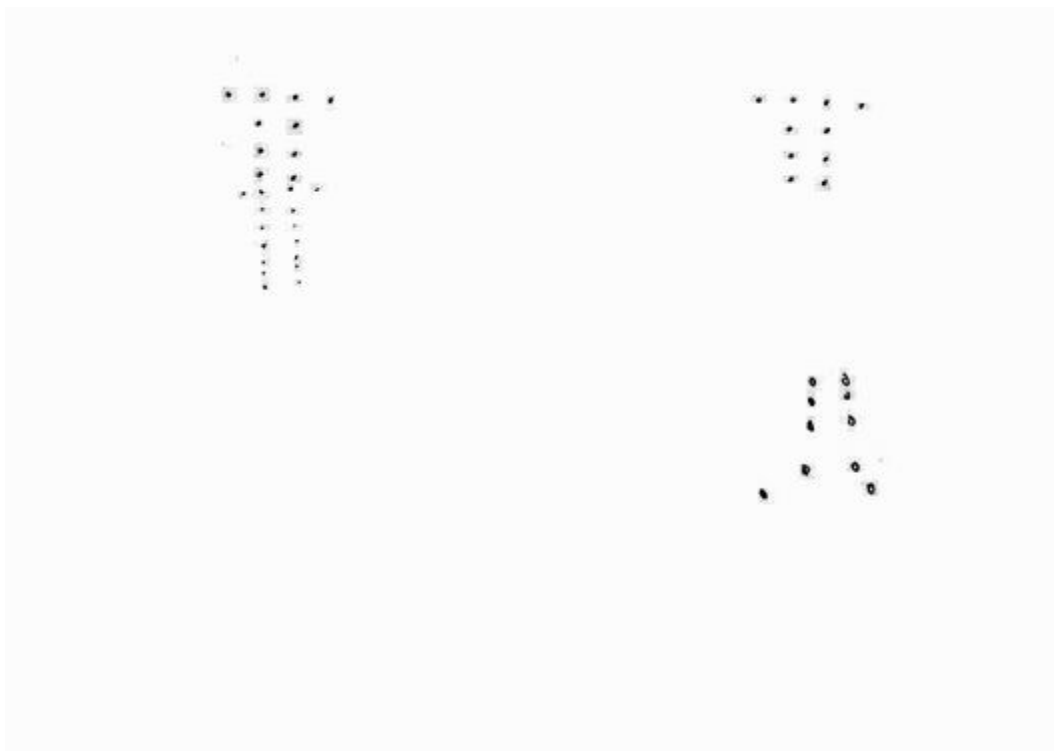
(Švingalová, 2006, s.55,56)

ukázky dětských prací – obkreslení skupiny teček



bezchybně provedený úkol

v levém sloupci je patrná tečka navíc



obrazec s větším počtem teček

obrazec není podobný předloze

příloha č. 3 - Jiráskův test verbálního myšlení

➤ Test verbálního myšlení (orientační test školní zralosti)

Předcházející uváděné metodě lze vytknout **jednostrannost přístupu k dětské psychice a zanedbání verbálního projevu mentálních funkcí**. Pro zmírnění tohoto nedostatku lze použít Jiráskův Test verbálního myšlení, který kladé nároky na **myšlenkové operace** – procesy (zejména srovnávání podle podstatných znaků, analogie a postižení účelu), **řeč a získané vědomosti**. Do výkonu v tomto testu se promítá mnohem více než u předcházejícího testu podíl vlivu prostředí, výchovy a stimulace vývoje dítěte prostředím. Test postihuje více školní připravenost dítěte než školní zralost.

Otázky testu, jejich přesná formulace a hodnocení jsou následující:

1. **Které zvíře je větší – kůň, nebo pes?**
 - kůň 0
 - špatná odpověď -5
2. **Ráno snídáme a v poledne ... ?**
 - obědváme, jíme polévku, knedlíky, maso 0
 - svačíme, večeříme, spíme aj. chybné odpovědi -3
3. **Ve dne je světlo, v noci je ... ?**
 - tma 0
 - špatná odpověď -4
4. **Obloha je modrá, tráva je ... ?**
 - zelená 0
 - špatná odpověď -4
5. **Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory?**
 - aby se vlak nesrazil s autem, aby pod vlak nikdo nevběhl 0
 - špatná odpověď -1
6. **Třešně, švestky, hrušky, jablka ... to je?**
 - ovoce 1
 - špatná odpověď -1
7. **Co je to Praha, Beroun, Plzeň?**
 - města 1
 - nádraží 0
 - špatná odpověď -1
8. **Kolik je hodin? Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut.**
 - dobře určeno 4
 - určeno jen čtvrt, celá, čtvrt a hod. správná 3
 - nezná hodiny 0
9. **Malá kráva je telátko, malý pes je ..., malá ovce je ...?**
 - štěňátko (štěně), jehňátko (jehně) 4
 - jen jeden ze dvou údajů 0
 - špatná odpověď -1
10. **Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co je na nich stejného?**
 - Kočky, mají čtyři nohy, chlupy, ocas, drápy (stačí jedna podobnost) 0
 - kočky (bez udání znaku podobnosti) -1
 - slepici -3
11. **Proč má vozidlo brzdu?**
 - dva důvody (brzdit s kopce, zpomalit v zatáčce, zastavit v případě nebezpečí 1
 - srážky, vůbec zastavit při ukončení jízdy 0
 - jeden důvod 0
 - špatná odpověď (např. to by nejelo bez brzdy) -1

- 12. Čím se podobají kladivo a sekera?**
dva společné znaky (jsou ze dřeva a ze železa, mají topůrko, dají se jimi
zatloukat hřebíky, je to nářadí, na zadní straně jsou ploché) 3
jedna podobnost 2
špatná odpověď 0
- 13. Čím se podobají veverka a kočka?**
savci nebo uvedení dvou společných znaků (mají čtyři nohy, ocas, srst, chlupy,
kožich, jsou to zvířata, dovedou lézt po stromech) 3
jedna podobnost 2
špatná odpověď 0
- 14. Čím se liší hřebík a šroub? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby tu ležely vedle sebe na stole?**
Šroub má závit (vinty, takovou kroucenou čáru okolo, vroubky) 3
šroub se šroubuje a hřebík se zatluče – nebo: šroub má matku 2
špatná odpověď 0
- 15. Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání ... to jsou ...?**
sporty (tělovýchova) 3
hry (cvičení, cviky, tělocvik, závody) 2
špatná odpověď 0
- 16. Které znáš dopravní prostředky?**
tři pozemní dopravní prostředky a letadlo nebo loď 4
Jen tři pozemní dopravní prostředky nebo úplný výčet (i s letadlem nebo lodí), ale
teprve po vysvětlení „Dopravní prostředek je to, čím se někam dopravujeme“ 2
špatná odpověď 0
- 17. Čím se liší starý člověk od mladého? Jaký je mezi nimi rozdíl?**
tři znaky (šedivé nebo žádné vlasy, vrásky, nemůže už tak pracovat, špatně vidí,
špatně slyší, je častěji nemocný, dříve umře než mladý) 4
jeden nebo dva rozdíly 2
špatná odpověď (Má hůl. Kouří.) 0
- 18. Proč lidé pěstují (provozují) sporty?**
Dva důvody (Aby byli zdraví – otužilí, silní. Aby byli pohyblivější, aby měli rovné
tělo, aby nebyli tlustí, dělají to pro zábavu, chtějí dosáhnout rekordu – zvítězit,
aj.) 4
jeden důvod 2
špatná odpověď (Aby něco uměli. To se vsadí a vyhraju se peníze) 0
- 19. Proč je nemravné (nesprávné, špatné), když se někdo vyhýbá práci?**
ostatní se na něho musí dílet (nebo jiné vyjádření toho, že je tím poškozen i někdo
jiný) 5
Je líný nebo Málo vydělá a nemůže si nic koupit 2
špatná odpověď 0
- 20. Proč se musí na dopis nalepit známka?**
platí se tím za doručení (dopravu) toho dopisu 5
ten druhý by musel zaplatit pokutu 2
špatná odpověď 0

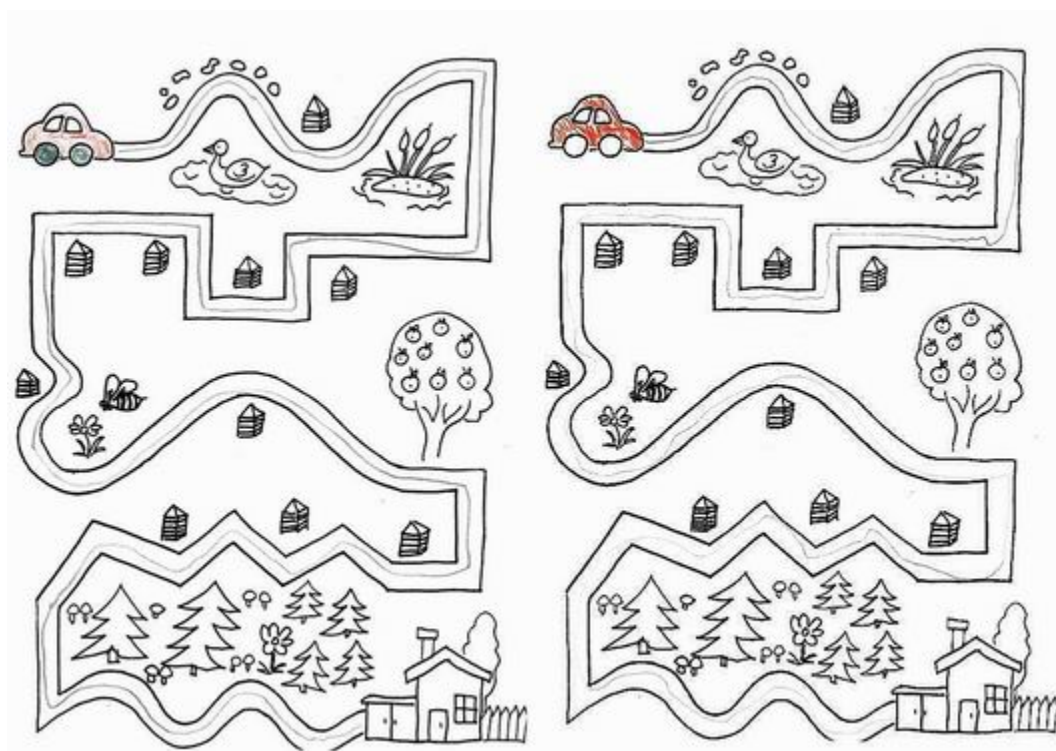
Výsledek v testu je dán součtem bodů (+ a -) dosažených v jednotlivých otázkách.

Vyhodnocení a interpretace výsledků

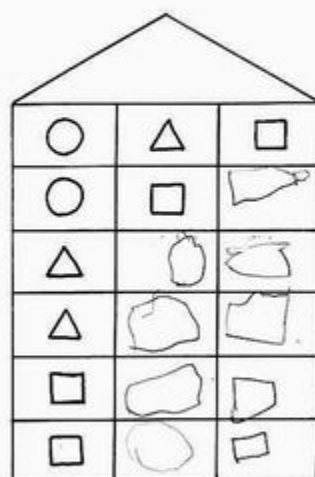
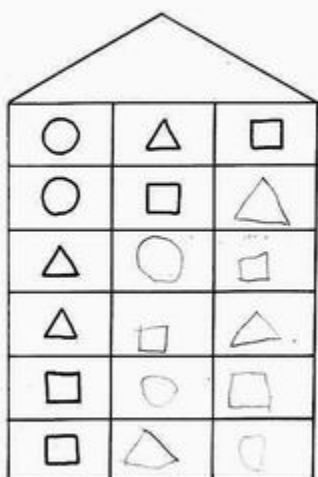
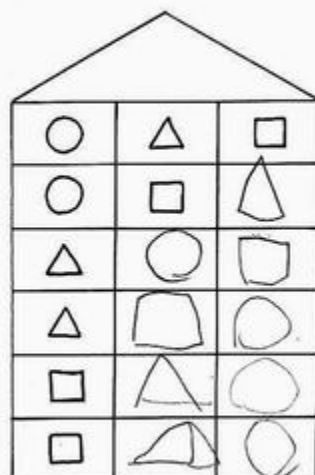
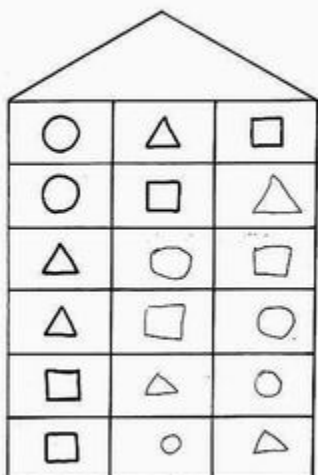
+24 a lepší:	výrazně nadprůměrný výsledek
+14 až +23:	nadprůměrný výsledek
0 až +13:	průměrný výsledek
-1 až -10:	podprůměrný výsledek
-11 a horší:	výrazně podprůměrný výsledek

(Švingalová, 2006, s.56,57,58,59)

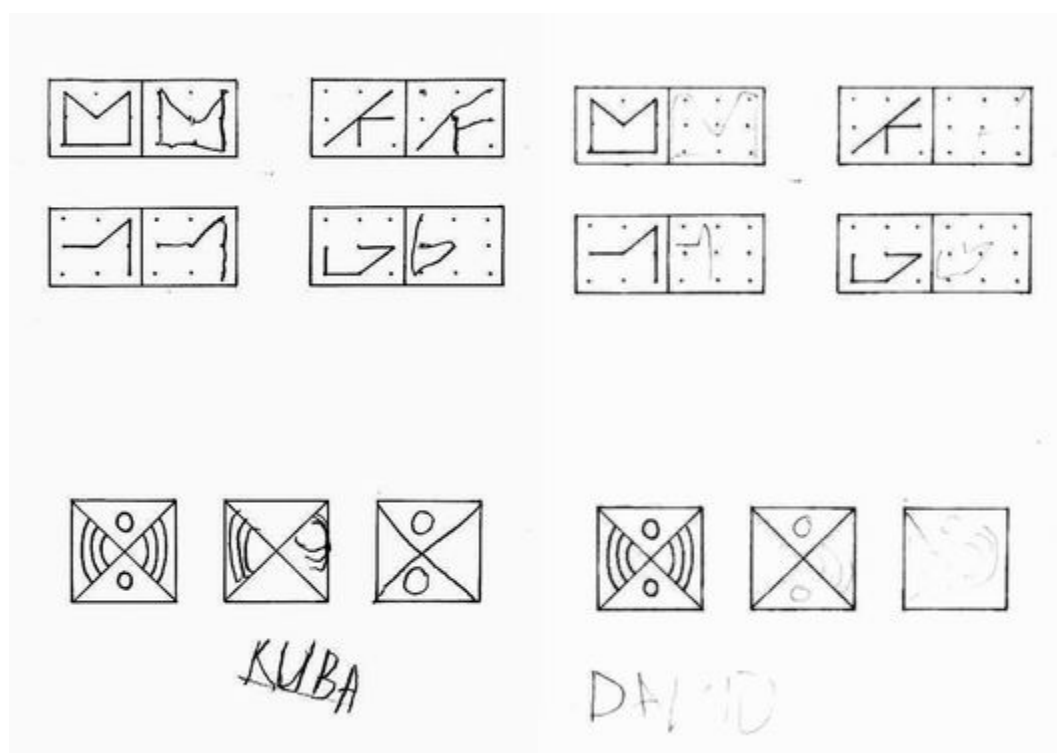
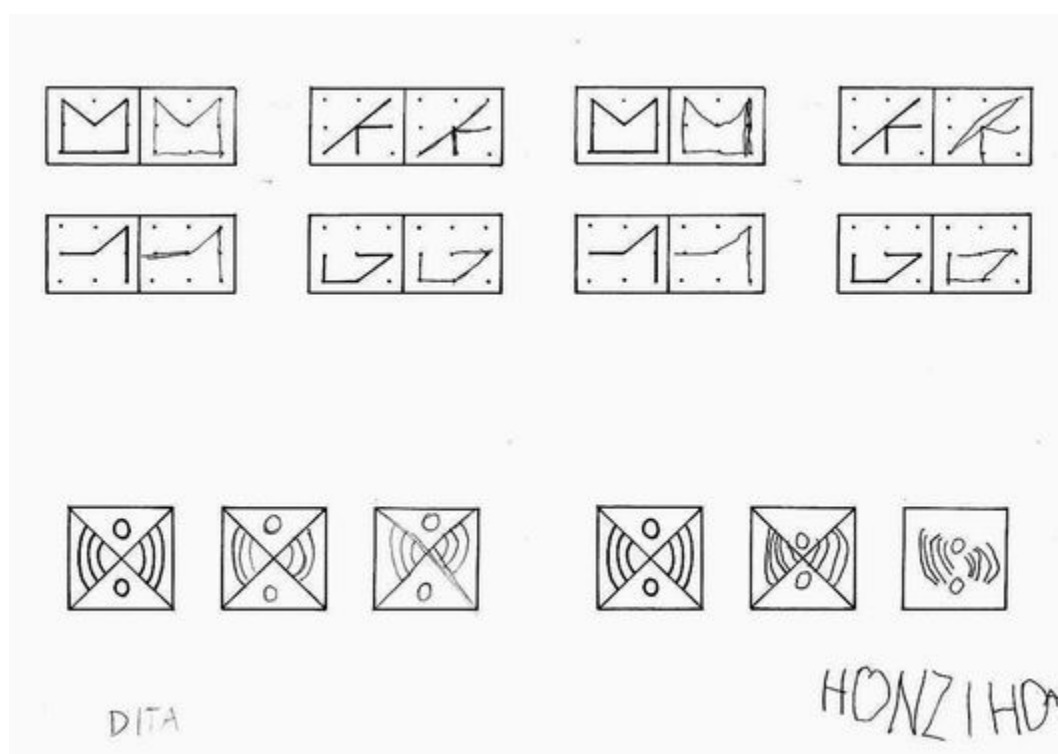
příloha č. 4 - ukázky dětských prací - test s názvem „Jízda po silnici“



příloha č. 5 -ukázky dětských prací – test s názvem „Domeček“

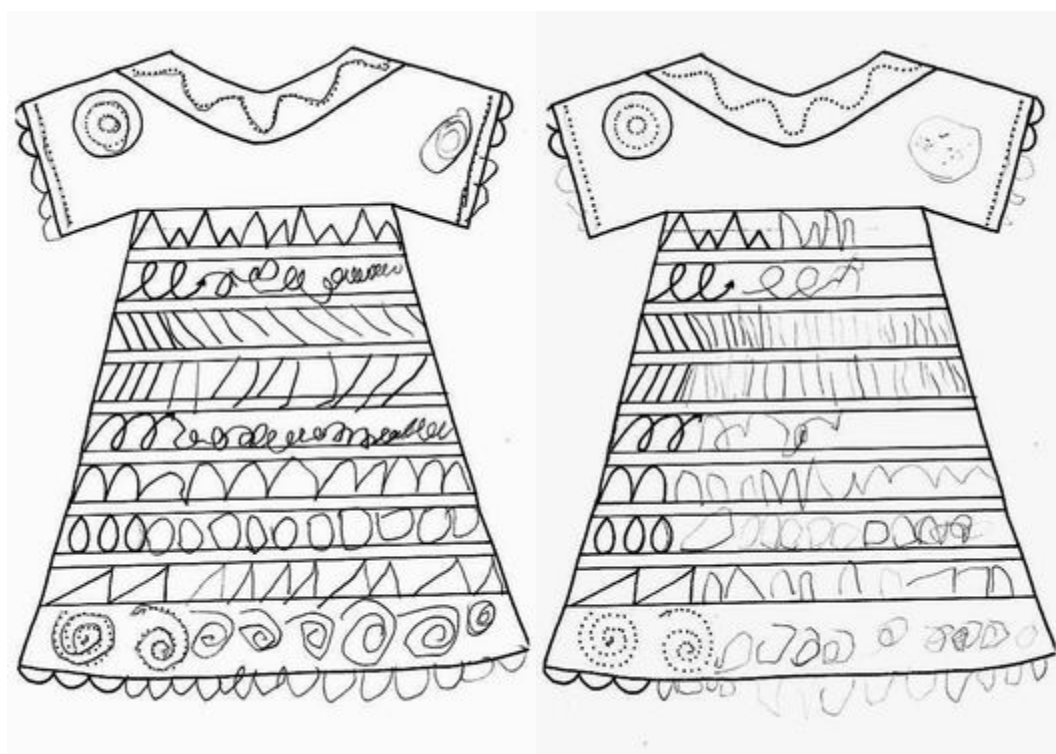
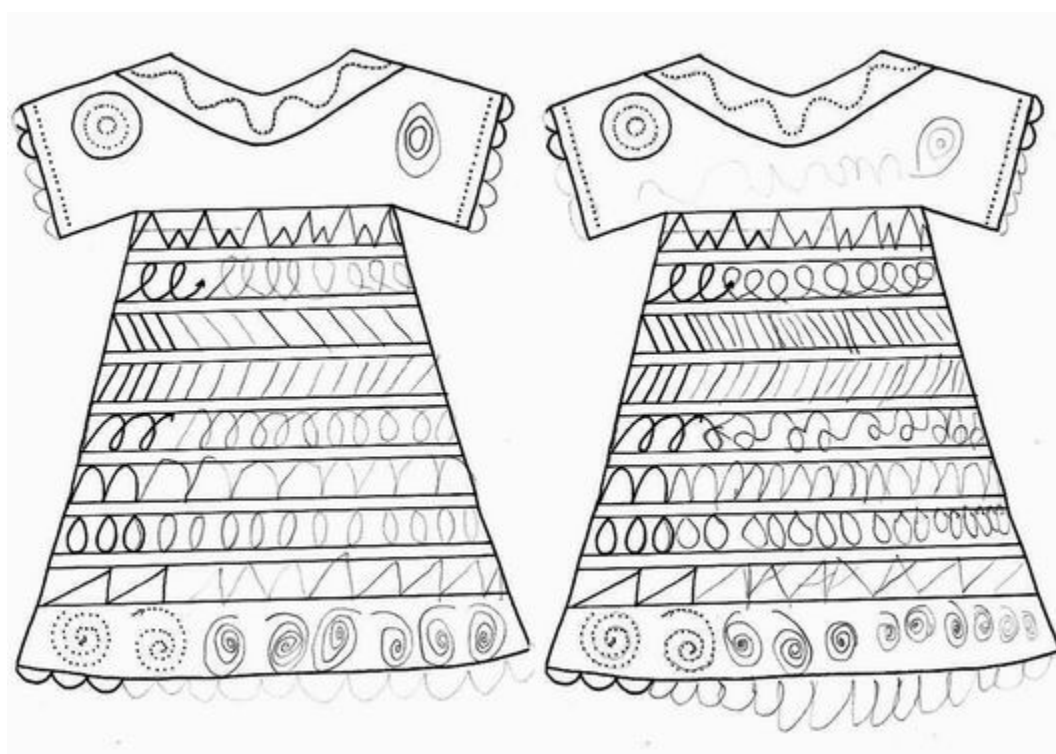


příloha č. 6 - ukázky dětských prací – test s názvem „Kopírování obrazců“



linie vedená mimo tečky, téměř neviditelná

příloha č. 7 - ukázky dětských prací – test s názvem „Šatičky“



příloha č. 8 - test laterality

Test laterality se skládá z 10 zkoušek na ruce a 2 zkoušek na oko.

Popis 10 zkoušek na ruce

Při všech zkouškách máme dítě otočeno čelem proti sobě. Pokud dítě použije k provedení úkolu mnohokrát jednu ruku a byť jen jednou ruku opačnou, vždy počítáme ruce obě.

1. zkouška

Doprostřed před dítě dáme talířek s deseti korálky a za talířek dáme lahvičku s úzkým hrdlem.

Úkolem pro dítě je vložit korálky do lahvičky tak, aby žádný nespadl.

Počítáme tu ruku, která se hýbe. Pokud dítě vkládá korálek 9krát jednou rukou a 1krát druhou, počítáme ruce obě.

2. zkouška

Doprostřed před dítě položíme stojánek a na misku deset kolíčků. K této zkoušce můžeme využít deskovou tyčkovou hru.

Úkolem pro dítě je dát kolíčky co nejrychleji do dírek.

Sledujeme ruku, která kolíčky zapichuje.

3. zkouška

Před dítě položíme zámeček s klíčkem a požádáme ho, zda by zkusilo odemknout a zamknout. Sledujeme ruku, která klíček zasunuje a která klíčkem točí.

Ve zkouškách 1 – 3 nic neopakujeme. Závěr uděláme z toho, co jsme vypožorovali.

4. zkouška

Připravíme si kostičku s vystouplým tvarem kolečka, kytičky, čtverečku apod. Vysvětlíme dítěti, že si budeme hrát a tvar mu obtiskneme mírným tlakem do dlaně. pak požádáme dítě, aby totéž udělalo ono nám.

Při jakémkoli překřížení počítáme ruce obě.

5. zkouška

Požádáme dítě, aby se rovně postavilo proti nám a potom si sáhlo na tři místa na těle, např. na koleno, rameno, nos apod.

Dbáme na to, aby před dalším příkazem mělo dítě obě ruce volně dolů.

6. zkouška

Spojíme ruce, propleteme prsty mezi sebou a z rukou uděláme košíček. Požádáme dítě, aby úkon udělalo po nás a poté mu do košíčku vložíme ruku a mírným tlakem se snažíme ruce

od sebe rozdělit. O totéž pak požádáme dítě. Pedagog tedy spojí ruce a dítě se mu je snaží rozdělit. Pokud dítě jakkoli překříží, počítáme ruce obě.

7. zkouška

Postavíme dítě k nějakému nábytku či stěně a požádáme ho, aby nám ukázalo, kam až dosáhne.

8. zkouška

Motivujeme dítě: „Když se kluci holkám smějí, dělají na ně kyž, kyž!“ Předvedeme jak jezdí ukazováček po ukazováčku. Požádáme dítě, aby toto zkusilo také.

Sledujeme, která ruka se hýbe. Pokud se hýbou ruce obě, počítáme obě.

9. zkouška

Připravíme si miskou a lehký malý míček. Míček se snažíme horním obloukem hodit do misky. Hod několikrát opakujeme a sledujeme, která ruka hází.

10. zkouška

Připravíme si jehlu s velkým ouškem a nit. Požádáme dítě o navléknutí nitě do jehly. Nezáleží, v jaké ruce dítě jehlu drží a kterou navléká, ale sledujeme, která ruka se hýbe. Pokud pohyb koná ruka s nití i ruka s jehlou, počítáme ruce obě. Tuto zkoušku můžeme opakovat.

Hodnocení stupně laterality

Za každou zkoušku, kterou dítě provedlo pouze pravou rukou, počítáme 10 bodů. Za zkoušku provedenou pouze levou rukou počítáme 0 bodů a za zkoušku, kdy použilo ruce obě počítáme 5 bodů. Body sečteme a výsledky zjistíme v následující tabulce.

100 – 90 bodů	pravák	výrazná dominance pravé ruky	dominance pravého oka
89 – 75 bodů		méně vyhraněná dominance pravé ruky	
74 – 50 bodů	ambidextr	nevyhraněná dominance ruky	dominance oka neurčitá
49 – 25 bodů		méně vyhraněná dominance levé ruky	
24 – 0 bodů	levák	výrazná dominance levé ruky	dominance levého oka

Popis 2 zkoušek na oko

V této zkoušce nám jde o to zjistit, které oko je vedoucí.

1. zkouška

Krasohled či malý televizorek (dětskou hračku), položíme doprostřed před dítě a požádáme jej, aby se do něho podívalo. Sledujeme, ke kterému oku dítě předmět přiloží.

2. zkouška

Ze čtvrtky papíru si vytočíme kornoutek – tzv. manoptoskop (kornoutek je z jedné strany široký, takže se do něho dítě dívá oběma očima). Poté dítě požádáme, aby se kornoutkem podívalo na nějaký předmět, který držíme v ruce (nebo na náš prstýnek na ruce či na zvednutý palec).

Sledujeme, kterým okem se dítě na předmět dívá.

Zkoušku provádíme ve třech polohách – zleva, zprava a uprostřed.

TAB. 3-1

Piagetova stadia kognitivního vývoje Hodnoty věku jsou uvedeny jako průměrné. Údaje mohou kolísat v závislosti na inteligenci, kultuře a socioekonomických faktorech, avšak pořadí vývoje se zdá shodné pro všechny děti. Zde uvádíme pouze velmi stručnou charakteristiku každého vývojového stadia, Piaget popsal v každém stadiu více podrobnějších období.

Vývojové stadium	Charakteristika
1. senzomotorické stadium (narození–2 roky)	Odlišuje sebe od objektů. Rozeznává sebe jako aktivního činitele a začíná jednat záměrně: např. tahá za stuhu, aby hýbalo hračkou, nebo třese chřestítkem, aby dělalo hluk. Dosahuje vědomí stálosti objektu: uvědomuje si, že objekty dále existují, i když nejsou přítomné pro bezprostřední smyslové vnímání.
2. předoperační stadium (2–7 let)	Učí se užívat jazyk a vytváří reprezentace objektů pomocí představ a slov. Myšlení je stále egocentrické: má obtíže s uvědomováním si názorů druhého. Třídí předměty podle jednoho rysu, např. dává dohromady všechny červené hračky, nezávisle na jejich tvaru, nebo všechny kostky, nezávisle na jejich barvě.
3. stadium konkrétních operací (7–12 let)	Dokáže logicky přemýšlet o operacích, objektech a událostech. Chápe stálost počtu (v 6 letech), množství (v 7 letech) a hmotnosti (v 9 letech). Třídí předměty podle různých vlastností a dokáže je seřadit podle jedné vlastnosti, např. velikosti.
4. stadium formálních operací (12 let a více)	Dokáže myslet logicky o abstraktních pojmech a systematicky testovat hypotézy. Zabývá se abstrakcí, budoucností a ideologickými problémy.

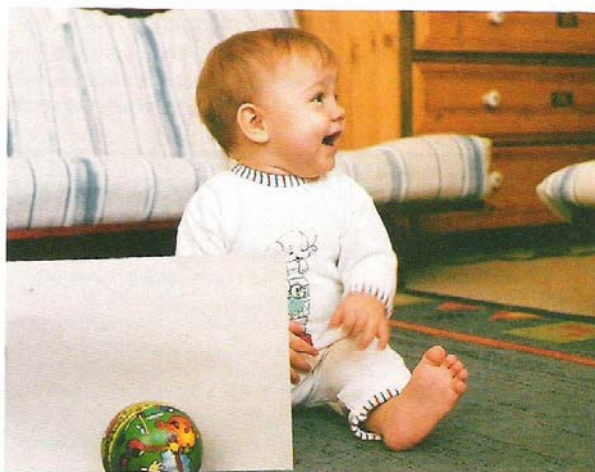
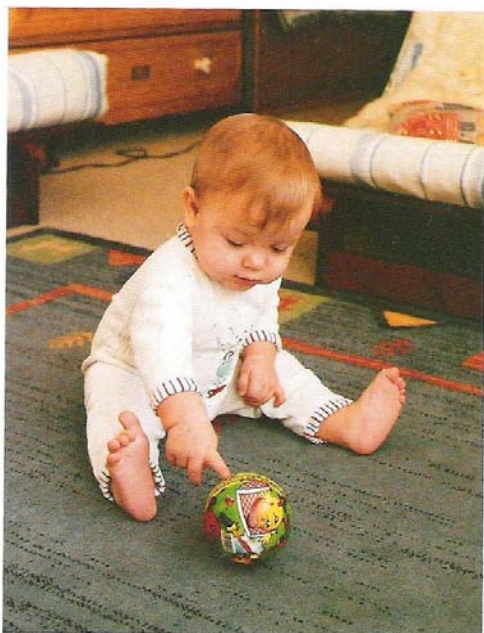
Senzomotorické stadium

Piaget označil první dva roky života jako **senzomotorické stadium**, období, kdy děti aktivně odhalují vztahy mezi svým jednáním a důsledky tohoto jednání. Zkoumají např., jak daleko se musí natáhnout, aby mohly uchopit předmět, co se stane, když shodí talíř ze stolu. Tímto způsobem se začínají vydělovat od okolního světa.

Důležitým objevem tohoto stadia je **vědomí stálosti objektu**, tedy toho, že *objekt zůstává existovat, i když není bezprostředně dostupný smyslovému vnímání*. Jestliže se přes hračku, po které se osmiměsíční dítě natahuje, přehodí látka nebo se schová za zástěnu, ihned se přestane natahovat a ztrácí zájem. Dítě se nezdá překvapené nebo rozrušené, nečiní žádné pokusy hračku hledat a jedná tak, jako by hračka přestala existovat (viz obr. 3.3). Naopak dítě, kterému již bylo deset měsíců, aktivně hledá předmět, který byl ukryt pod látku nebo za zástěnu. Starší dítě si patrně uvědomuje, že objekt existuje, přestože ho právě není vidět. Dítě dosáhlo vědomí stálosti objektu. V tomto věku je však pátrání omezené. Jestliže mělo dítě opakovaně úspěch v hledání hračky ukryté na jednom místě, bude pokračovat v jejím hledání na tomtož místě, i když vidělo, že ji dospělý schoval jinde. Teprve po dosažení prvního roku života bude dítě soustavně hledat objekt tam, kde ho naposledy vidělo, nezávisle na tom, co se dělo v předcházejících situacích.

Předoperační stadium

Ve věku jednoho a půl roku až dvou let začínají děti používat řeč. Slova jako symboly mohou reprezentovat věci nebo skupiny věcí a jeden objekt může reprezentovat (symbolizovat) jiný. Takto může tříleté dítě používat hůl, jako kdyby byla kuň, a jezdit na ní po místnosti, kus dřeva se může stát autem a panenka může být někdy maminkou, jindy miminkem. Přestože tří- až čtyřleté děti myslí s použitím symbolických výrazů, jejich slova a představy dosud nejsou organizovány v logickém pořádku. Piaget nazývá období od dvou do sedmi let věku **předoperačním stadiem**, neboť dítě ještě *nechápe určitá pravidla neboli operace*. Operace je *myšlenkový postup pro třídění, spojování a další zpracování informací logickým způsobem*. Například přelijeme-li vodu z vysoké a úzké nádoby do nízké a široké, dospělý ví, že se objem vody nezměnil, protože si dokáže tuto transformaci představit i obráceným způsobem, tedy tak, že zpětně přelítí vodu z nízké, široké nádoby do vysoké a úzké vyústí ve výchozí stav před prvním přelitím. V předoperačním stadiu kognitivního vývoje je chápání reverzibility a průběh dalších duševních operací nedostatečné či zcela chybí. Podle Piageta děti v tomto stadiu ještě nejsou schopny **konzervace**, nechápou tedy, že *množství látky zůstává stejné, i když se její podoba změní*. Proto nedokážou pochopit, že množství vody zůstává stejné, když je voda přelita z úzké sklenice do široké.

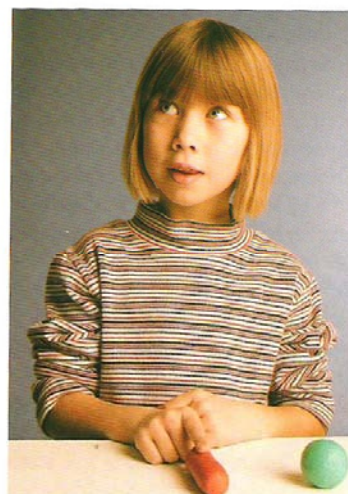
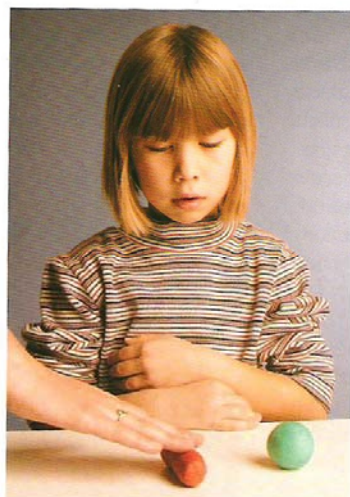
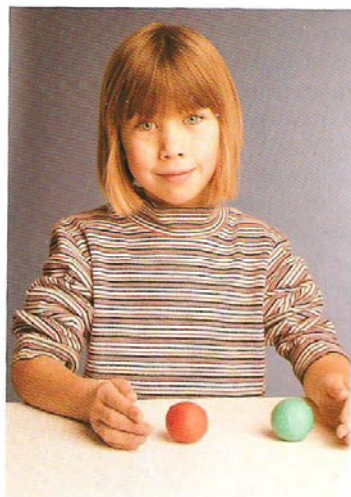


OBR. 3-3

Stálost objektu Jestliže ukryjeme hračku za zástěnu, dítě se chová tak, jako by hračka přestala existovat. Dítě zatím nemá vědomí stálého objektu.

Absence procesu konzervace je rovněž ilustrována postupem, při němž má dítě z modelovací hmoty udělat kouli, která je shodná jako jiná koule ze stejného materiálu. Dítě pak prohlásí, že koule „jsou stejné“. Experimentátor poté jednu kouli vymodeluje do formy válce. Dítě ho pozoruje, a jasně tedy vidí, že žádný

kus hmoty nebyl přidán ani odebrán. V této situaci se dítě asi čtyři roky staré domnívá, že dva předměty už neobsahují stejné množství hmoty. „Válec jí obsahuje víc,“ říká (viz obr. 3.4). Až děti starší sedmi let věku usuzují, že množství modelovací hmoty ve válci a odpovídající kouli je stejné.



OBR. 3-4

Pojetí konzervace Pětileté dítě usoudí, že dvě koule z modelovací hmoty mají stejnou velikost. Pokud je však jedna z koulí vymodelována do tvaru dlouhého válce, řekne, že válec obsahuje více modelovací hmoty. Teprve dítě o několik let starší prohlásí, že tyto dva rozdílné tvary obsahují stejné množství modelovací hmoty.

Piaget věřil, že klíčovým rysem předoperačního stadia je to, že děti nejsou schopny zaměřit svoji pozornost na více než jeden aspekt situace současně. Takto není dítě v předoperačním období schopno v úkolu zaměřeném na konzervování množství modelovací hmoty věnovat pozornost zároveň délce a tloušťce vymodelovaného objektu. Dominanci zrakového vnímání lze ilustrovat na experimentu s konzervací počtu. Vyrovnáme-li proti sobě dvě řady knoflíků tak, aby dva a dva stály vždy naproti sobě, malé děti správně uvedou, že počet knoflíků je v obou řadách stejný (viz obr. 3.5). Pokud však knoflíky v jedné řadě přestavíme a uděláme z nich jakýsi shluk, pětileté děti řeknou, že v rovné řadě je jich víc, ačkoli jsme žádné knoflíky nepřidali ani neubrali. Zrakový vjem dlouhé řady je pro děti důležitější než vzpomínka na to, že při vyrovnání konflíků do stejných řad byl jejich počet identický. Na druhou stranu sedmileté děti již dospívají k závěru, že pokud byl počet knoflíků před přerovnáním stejný, musí být stejný i po jejich přesunu. V tomto věku se tedy shodný počet stává důležitějším než zrakové vnímání.

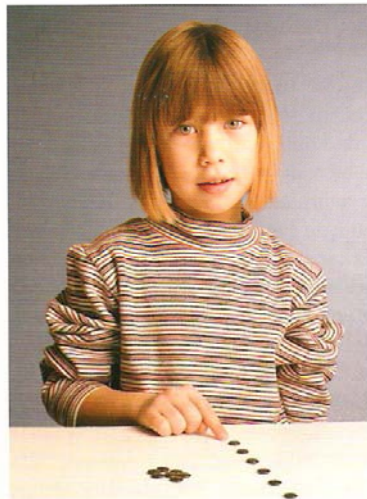
Dalším klíčovým prvkem tohoto období je podle Piageta egocentrismus. Pro děti v předoperačním období je nejdůležitější jejich vlastní pohled, věří, že se ostatní na svět dívají stejnými očima jako ony (Piaget, 1950). Pro

ilustraci tohoto procesu Piaget vymyslel „problém tří hor“. Dítě chodí kolem stolu, na němž jsou tři hory o různých výškách. Pak si dítě stoupne k jedné straně stolu a sleduje, jak experimentátor opakovaně pokládá na stůl panenku. Umísťuje ji vždy na jiné místo (takže se na hory dívá pokaždé z jiného úhlu). Poté má dítě vybrat fotografii, na níž je znázorněn úhel pohledu panenky. Děti před dovršením šesti sedmi let většinou vyberou fotografii se svým úhlem pohledu (Piaget a Inhelder, 1948/1956).

Piaget zastával názor, že rigiditu předoperačního myšlení vysvětluje právě egocentrismus dětí. Vzhledem k tomu, že si malé děti nedokážou představit jiný úhel pohledu než svůj, neumějí provést revizi schémat tak, aby do nich zakomponovaly změny v okolí. Proto si nedokážou představit opačně prováděné operace či neumějí konzervovat množství.

Operační stadia

Mezi sedmým až dvanáctým rokem děti zvládnou proces konzervace a začnou provádět další logické operace. Dokážou seřadit předměty podle velikosti nebo váhy. Rovněž si začínají vyvíjet mentální reprezentace několika po sobě jdoucích činností. Pětileté dítě dokáže dojít ke svému kamarádovi domů, ale neumí popsat cestu nebo ji nakreslit na papír. Dojdou, kam potřebují, protože vědí, kde



OBR. 3-5

Konzervace počtu Pokud jsou dvě řady sedmi knoflíků uspořádány tak, že si navzájem odpovídají, většina dětí udává, že obsahují stejný počet knoflíků. Pokud je jedna řada shrnuta na hromádku, děti mladší šesti až sedmi let řeknou, že v původní řadě se nachází více knoflíků.

mají zatočit, avšak celkový přehled o cestě nemají. Naopak osmileté dítě cestu už i nakreslí. Toto období Piaget nazývá **stadium konkrétních operací**. Definuje je jako období, kdy *dítě sice používá abstraktní pojmy, avšak pouze ve vztahu ke konkrétním předmětům*, tedy k takovým, k nimž má přímý přístup přes smyslové orgány.

V jedenácti až dvanácti letech děti dospívají k myšlení na úrovni dospělého. Toto stadium se nazývá **stadium formálních operací**. Jedinec v tomto stadiu má *schopnost uvažovat na úrovni symbolů*. V jednom testu na formální operační myšlení se má dítě pokusit zjistit, co určuje dobu pohybu kyvadla z jedné strany na druhou a zpět. Dítě dostane k dispozici šňůrku s háčkem a několik závaží, která lze na háček zavěsit. Může měnit délku šňůrky, hmotnost závaží a výšku, z níž kyvadlo rozkývá. Děti nacházející se ve stadiu konkrétních operací nesystematicky zkoušejí měnit několik proměnných. Naopak adolescentní jedinci si nejprve stanoví několik hypotéz a pak je začínou testovat. Dospívají k závěru, že pokud má jedna proměnná (váha) vliv na dobu trvání kmitu, zjistí to změnou jedné proměnné a ponecháním zbylých proměnných ve stejném stavu. Pokud zvolená proměnná dobu kmitu nijak neovlivní, zkouší jinou. Zvažování všech možností – formulování důsledků všech hypotéz a potvrzení, či vyvrácení těchto důsledků – je právě podstatou formálních myšlenkových operací.

Kritika Piagetovy teorie

Piagetova teorie je velkým intelektuálním úspěchem. Vedla k revoluci ve způsobu nahlížení na kognitivní vývoj dětí. Současné přesnější metody testování intelektových schopností nejmladších a předškolních dětí však ukazují, že Piaget jejich schopnosti podceňoval. Jak jsme si již dříve ukázali, mnoho úkolů pro testování teorií vývojových stadií vyžaduje několik dovedností, např. pozornost, paměť a specifické znalosti některých faktů. Dítě může ve skutečnosti mít schopnost, která je v pokusu vyžadována, ale v úkolu selže, neboť postrádá některé jiné nezbytné dovednosti pro pokus ne tolik podstatné.

Tyto skutečnosti jsou zřetelně ukázány na studiích stálosti objektu. Již víme, že když dítěti mladšímu osmi měsíců ukážeme hračku a poté ji před jeho zraky ukryjeme nebo přikryjeme látkou, chová se tak, jako by přestala existovat, už se ji nepokouší hledat. I dítě starší

osmi měsíců, které opakovaně uspělo v hledání hračky ukryté na jednom místě, bude pokračovat v jejím hledání na tomtéž místě, ačkoli ji dospělý ukryl jinde.

Všimněte si však, že úspěšné splnění tohoto testu požaduje po dítěti nejenom chápání toho, že předmět nadále existuje, ale i zapamatování, kam byl ukryt, a vynaložení určité tělesné aktivity na hledání. Piaget věřil, že raný kognitivní vývoj závisí na senzomotorických aktivitách, proto se vážně nezabýval možností, že by dítě mohlo vědět, že objekt nadále existuje, ale nebylo by schopno dokázat to jeho hledáním.

V jedné ze studií zabývajících se touto tematikou nebylo po dětech vyžadováno, aby předmět aktivně hledaly. Na prvním obrázku 3.6 vidíme použité zařízení sestávající z desky, která je na jednom konci připevněna panty ke stolu. Deska je původně v pozici, kdy leží plochou na stole. Jakmile se dítě dívá, začne se deska pomalu otáčet směrem od něj jako padací most až do té doby, než opíše celý úhel 180 stupňů a zůstane opět ležet plochou na stole. Deska se poté opět otáčí opačným směrem, k dítěti.

Když se děti poprvé dívaly na otáčející se desku, pozorovaly ji po dobu téměř celé minuty. Po opakovaných pokusech však ztratily zájem a začaly se zajímat o něco jiného. Vzápětí byla na stůl za desku umístěna barevná krabice, v místě, kde by měla být při vztyčování desky do vzpřímené pozice zakryta. (Dítě ve skutečnosti vidělo pouze obraz krabice, vzniklý zrcadlením, nikoli skutečnou krabici.) Jak je ukázáno na obrázku 3.6, dětem byla poté ukázána buď možná událost, nebo nemožná událost. Jedna skupina dětí viděla desku, jak se otáčí z výchozí pozice do bodu, kdy by měla narazit do krabice. V tomto místě se deska zastavila a otáčela se zpět do své výchozí pozice. Jiná skupina dětí viděla, jak se deska otáčí do vzpřímené pozice a poté pokračuje v otáčení, jako by jí v cestě žádná krabice nestála.

Experimentátoři uvažovali, že pokud by se děti domnívaly, že krabice nadále existuje i poté, co byla zakryta deskou, měly by být překvapené, když by se zdálo, že deska krabici prošla – nemožná událost. Na tuto desku by se pak dívaly déle, než by se dívaly na událost, ve které by se zdálo, že deska před svým návratem do výchozí pozice narazila do krabice. A přesně k tomu došlo. Přestože byla nemožná událost percepčně identická s událostí, kterou již několikrát viděly a už je příliš neza-

příloha č. 11 - CD Rozvoj grafomotoriky

příloha č. 12 - CD Rozvoj sluchového vnímání, zrakového vnímání, paměti a pozornosti